



CADERNOS DE PESQUISA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

CADERNOS DE PESQUISA • N.1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO

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 acrescentada a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

INDEXADO EM

AERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-sciences-humaines-et-sociales>

CAPES - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://biblat.unam.mx/>

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

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

EDUC@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergobservatory.info/ejdirectory.html>

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universitat Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?bibid=A&AAAA&colors=7&lang=en>

INDEX PSI - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

INEP/CIBEC - BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

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

PSICODOC - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse SCOPUS - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

VERSÃO ON-LINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Abril 2013
Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
Fax: (11) 3726-1079
Tel.: (11) 3721-4221/4861
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

"PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO"

Bernardete 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

COORDENADOR EDITORIAL

Rodrigo Nascimento

REVISÃO

Cleide Salme Ferreira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Percurso Visual Editorações

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

RR Donnelley

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
CEP 13084-008 - Campinas-SP
Telefone: (55) (19) 3289-5930
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 do final da revista.

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.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moisés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Yara Lúcia Espósito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTES DE EDIÇÕES

Áurea Maria Corsi

Fátima Murad

Vera Eliana Rodrigues

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Biblioteca Ana Maria Poppovic - Bamp

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

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

Marli André
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina)

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)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

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

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

SUMÁRIO

EDITORIAL 10

TEMA EM DESTAQUE

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTAÇÃO 16

Eliana Bhering, Beatriz Abuchaim

ENTRE AS POLÍTICAS DE QUALIDADE E A QUALIDADE DAS PRÁTICAS 22

Maria Malta Campos

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E AVALIAÇÃO 44

Fúlvia Rosenberg

O USO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL 76

Thelma Harms

ESTUDOS EM LARGA ESCALA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NOS ESTADOS UNIDOS 98

Richard M. Clifford

EFEITOS DE LONGO PRAZO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

EVIDÊNCIAS E POLÍTICA 124

Edward Melhuish

OUTROS TEMAS

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS MUNICIPAIS:

UM ESTUDO LONGITUDINAL 152

Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Sonia Kramer

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA
DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE 176

Márcia Buss-Simão

PRÁTICAS ESCOLARES E IDEIAS INFANTIS SOBRE O DIREITO
À PRIVACIDADE 198

Axel Horn, Mariela Helman, José Antonio Castorina, Marcela Kurlat

AUTORIDADE, INFÂNCIA E “CRISE NA EDUCAÇÃO” 220

Mariane Inês Ohlweiler, Rosa Maria Bueno Fischer

UM MODELO DE ASSESSORIA DAS ESCOLAS CHILENAS BASEADO NO
ACOMPANHAMENTO DOCENTE 240

Ilich Silva-Peña, Isabel Salgado Labra, Ana Sandoval

TERRITÓRIOS DA CASA, MATEMÁTICA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA 256

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

EDUCAÇÃO SEXUAL: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS
NO BRASIL E EM CUBA 280

Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa Guerra

AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO:
UM PANORAMA ANALÍTICO 302

Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos

TEMAS EM DEBATE

RESPONSABILIZAÇÃO E PRESTAÇÃO DE CONTAS NA AVALIAÇÃO

APRESENTAÇÃO 330

Adriana Bauer

CONTROVÉRSIAS SOBRE POLÍTICAS DE ALTO IMPACTO 336

Nigel Brooke

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO: ENTRE A FALTA DE EVIDÊNCIA
E A ÉTICA 348

Luiz Carlos de Freitas

RESENHAS

CUIDADO E CUIDADORAS 366

Gisela Lobo B. P. Tartuce

A VOZ E A ESCUTA 372

Arlene Martinez Ricoldi

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 378

CONTENTS

EDITORIAL 10

ISSUE IN FOCUS

ASSESSING THE QUALITY OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

PRESENTATION 16

Eliana Bhering, Beatriz Abuchaim

BETWEEN THE POLITICS OF QUALITY AND THE QUALITY OF PRACTICES 22

Maria Malta Campos

POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ASSESSMENT 44

Fúlvia Rosenberg

THE USE OF ENVIRONMENT RATING SCALES IN

EARLY CHILDHOOD EDUCATION 76

Thelma Harms

LARGE-SCALE STUDIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

IN THE UNITED STATES 98

Richard M. Clifford

LONGER-TERM EFFECTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION & CARE:

EVIDENCE AND POLICY 124

Edward Melhuish

OTHER ISSUES

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MUNICIPAL PUBLIC POLICIES:

A LONGITUDINAL STUDY 152

Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Sonia Kramer

SOCIAL RELATIONS OF GENDER FROM THE PERSPECTIVE

OF YOUNG CHILDREN IN DAY CARE CENTERS 176

Márcia Buss-Simão

SCHOOL PRACTICES AND CHILDREN'S IDEAS ABOUT

THE RIGHT TO PRIVACY 198

Axel Horn, Mariela Helman, José Antonio Castorina, Marcela Kurlat

AUTHORITY, CHILDHOOD AND THE “CRISIS IN EDUCATION” 220

Mariane Inês Ohlweiler, Rosa Maria Bueno Fischer

A CONSULTING MODEL TO SCHOOLS BASED ON COACHING 240

Ilich Silva-Peña, Isabel Salgado Labra, Ana Sandoval

THE TERRITORY OF HOUSE, MATHEMATICS AND GENDER RELATIONS
IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION 256

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

SEX EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN SCHOOLS
IN BRAZIL AND CUBA 280

Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa Guerra

RACE-BASED AFFIRMATIVE ACTIONS IN BRAZILIAN PUBLIC
HIGHER EDUCATION: AN ANALYTICAL OVERVIEW 302

Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos

ISSUES IN DEBATE

RESPONSABILITY AND ACCOUNTABILITY IN ASSESSMENT

PRESENTATION 330

Adriana Bauer

CONTROVERSIES OVER HIGH-IMPACT POLICIES 336

Nigel Brooke

ACCOUNTABILITY POLICIES: BETWEEN THE LACK OF EVIDENCE
AND ETHICS 348

Luiz Carlos de Freitas

BOOK REVIEWS

CUIDADO E CUIDADORAS 366

Gisela Lobo B. P. Tartuce

A VOZ E A ESCUTA 372

Arlene Martinez Ricoldi

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 378

SUMARIO

EDITORIAL 10

TEMA EN DESTAQUE

EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

PRESENTACIÓN 16

Eliana Bhering, Beatriz Abuchaim

ENTRE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS 22

María Malta Campos

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN 44

Fúlvia Rosenberg

EL USO DE ESCALAS DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES EN

EDUCACIÓN INFANTIL 76

Thelma Harms

ESTUDIOS EN LARGA ESCALA DE EDUCACIÓN INFANTIL

EN ESTADOS UNIDOS 98

Richard M. Clifford

EFFECTOS A LARGO PLAZO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL:

EVIDENCIAS Y POLÍTICA 124

Edward Melhuish

OTROS TEMAS

EDUCACIÓN INFANTIL Y POLÍTICAS MUNICIPALES:

UN ESTUDIO LONGITUDINAL 152

María Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino, Sonia Kramer

RELACIONES SOCIALES DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA

DE NIÑOS PEQUEÑOS EN LA GUARDERÍA 176

Márcia Buss-Simão

PRÁCTICAS ESCOLARES E IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO

A LA INTIMIDAD 198

Axel Horn, Mariela Helman, José Antonio Castorina, Marcela Kurlat

AUTORIDAD, INFANCIA Y “CRISIS EN LA EDUCACIÓN” 220

Mariane Inês Ohlweiler, Rosa Maria Bueno Fischer

MODELO DE ASESORÍA A ESCUELAS CENTRADO EN EL
ACOMPañAMIENTO DOCENTE 240

Ilich Silva-Peña, Isabel Salgado Labra, Ana Sandoval

TERRITORIOS DE LA CASA, MATEMÁTICAS Y RELACIONES DE GÉNERO
EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS 256

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

EDUCACIÓN SEXUAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS
EN BRASIL Y EN CUBA 280

Denise Quaresma da Silva, Oscar Ulloa Guerra

ACCIONES RACIALES AFIRMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
PÚBLICA BRASILEÑA: UN PANORAMA ANALÍTICO 302

Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos

TEMAS EN DEBATE

RESPONSABILIZACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS EN EVALUACIÓN

PRESENTACIÓN 330

Adriana Bauer

CONTROVERSIAS SOBRE POLÍTICAS DE ALTO IMPACTO 336

Nigel Brooke

POLÍTICAS DE RESPONSABILIZACIÓN: ENTRE LA FALTA DE EVIDENCIA
Y LA ÉTICA 348

Luiz Carlos de Freitas

RESEÑAS

CUIDADO E CUIDADORAS 366

Gisela Lobo B. P. Tartuce

A VOZ E A ESCUTA 372

Arlene Martinez Ricoldi

INSTRUCCIONES A COLABORADORES 378

EDITORIAL

Entretanto, seremos ainda cientistas, se nos desligamos da multidão? Os movimentos dos corpos celestes se tornaram mais claros; mas os movimentos dos poderosos continuam imprevisíveis para os seus povos. (p. 165)¹

Caras leitoras e leitores,

Neste primeiro editorial que escrevo em *Cadernos de Pesquisa*, cabe destacar o desafio de substituir a colega Elba Siqueira de Sá Barretto, que por 20 anos esteve nessa função, desde o n. 85, de maio de 1993, até o n. 147, o último de 2012. Elba, agora, continua a sua contribuição como membro da Comissão Editorial. A preparação para essa substituição foi feita cuidadosamente, desde maio de 2011, quando ingressei como editor executivo, até outubro do ano passado. A partir daquele mês, iniciaram-se os preparativos deste primeiro número de 2013. Participei ainda, como editor-responsável, da reunião do Fórum de Editores de Periódicos da Educação – Fepae, durante a 32^a Reunião Anual da Anped, e cuidei da elaboração do projeto para a Chamada para apoio aos periódicos científicos brasileiros, do CNPq e da CAPES, que foi contemplada (processo n. 405785/2012-7). A Editoria Executiva também sofreu alterações no final do ano, com a entrada de Yara Lúcia Espósito e Gisela Lobo B. P. Tartuce, permanecendo Albertina de Oliveira Costa e Claudia Davis. Comissão e Conselho Editorial também começam a passar por mudanças, com a passagem de Zilma de Moraes Ramos de Oliveira para o Conselho e a entrada de Livia Maria Fraga Vieira na Comissão. Outras mudanças, a partir deste número, são as inclusões do resumo em espanhol e de três novos indexadores: SciVerse SCOPUS; EZB – Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library; e Edubase – FE/Unicamp.

¹ BRECHT, Bertolt.
In: _____. *Teatro completo*,
v. 6. Rio de Janeiro: Paz
e Terra, 1999. p. 51-170.

Desde o primeiro número, com único artigo, de Aparecida Joly Gouveia, sobre a pesquisa educacional no Brasil, *Cadernos de Pesquisa*

cunhou sua marca de referência na divulgação de estudos e pesquisas relevantes e de temas emergentes na pesquisa educacional e social. O periódico agrega à temática escolar estudos que abordam questões relacionadas a políticas sociais, gênero, trabalho, família, relações raciais, grupos etários. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, revisões de literatura etc.

Esse caminho continuará a ser trilhado. Entende-se que é necessário compreender a educação de forma ampla, no quadro das relações sociais, proporcionando uma leitura pluridisciplinar que oxigene a reflexão no interior das várias disciplinas. Embora as pesquisas se façam segundo diferentes opções teóricas e metodológicas, a consistência no tratamento das informações possibilita o intercâmbio entre posições divergentes, tendo em vista que a produção do conhecimento funda-se em procedimentos rigorosos, que necessitam de consistência e racionalidade, constituindo uma história que não pode sofrer os descartes da apreciação aligeirada de modismos passageiros.

Neste número, a temática da avaliação, considerada como de grande relevância na última reunião de nossa Comissão Editorial, aparece em destaque e em debate. De um lado, o Tema em Destaque se ocupa da avaliação da qualidade da Educação Infantil, com artigos de Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Thelma Harms, Richard Clifford e Edward Melhuish. De outro lado, nos Temas em Debate, as políticas de *accountability* são tratadas por Luiz Carlos de Freitas e por Nigel Brooke. As apresentações, de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim, no primeiro caso, e de Adriana Bauer, no segundo, contextualizam a composição dos artigos, que trazem questões candentes para a área da educação. Ressoa, em todas essas leituras, a importante consideração de Campos, em relação à nossa sociedade desigual, refletida na expansão dos sistemas escolares, que não garante a mesma educação a todos ou a quase todos, educação que nem sempre corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Sinaliza-se aqui a necessidade de aproximação entre a Educação Infantil e os outros níveis da Educação Básica, mesmo que as especificidades precisem ser levadas em conta. Embora a Constituição de 1988 tenha incorporado a Educação Infantil à estrutura educacional, fruto da demanda de educadores e do movimento social, as distâncias ainda permanecem, tanto no interior das disciplinas (da História à Didática), quanto nas articulações entre os grupos vinculados aos diferentes níveis. Isso tem implicações que fundamentalmente incidem sobre as crianças que frequentam, ou deveriam frequentar creche, pré-escola e ensino fundamental. A ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com o ingresso das crianças de seis anos de idade, já provocou inúmeros problemas que têm sido debatidos, investigados e analisados,

entre eles, a resistência a se incorporar a contribuição que poderia ser dada pelo avanço nas pesquisas sobre a educação das crianças pequenas. A iminência da obrigatoriedade da pré-escola, a partir dos quatro anos de idade, decorrente da Emenda Constitucional n. 59, anuncia novos problemas que poderão afetar da creche ao ensino médio. São essas questões objetivas que exigem maior conversa da área educacional, que não pode olhar a distância as transformações que ocorrem na realidade, com o andar das políticas.

O artigo de Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Sonia Kramer compara informações sobre políticas municipais de Educação Infantil, no Rio de Janeiro, em 1999 e 2009, indicando avanços na expansão das matrículas nas creches públicas, bem como na organização e funcionamento das Secretarias. No entanto, questões relacionadas à formação cultural e às condições de trabalho de professores permanecem na agenda das demandas a serem atendidas.

A autoridade como ação legitimada ou como exercício da violência sobre as crianças é tema do artigo de Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer, que se coaduna com o precedente, de Axel Horn, Mariela Helman, José Antonio Castorina e Marcela Kurlat, que trata do direito das crianças à privacidade nos intramuros das escolas, muitas vezes expostas com humilhação.

O artigo de Márcia Buss-Simão suscita o questionamento dos estereótipos maniqueístas de gênero, que obscurecem a sensibilidade, a afetividade e as emoções masculinas, assim como as dimensões guerreiras e heroicas femininas, ou então que minimizam a inspiração e o prazer proporcionado pelas diferenças. Se o texto trata de pesquisa que olha meninos e meninas na creche, nos interstícios do artigo de Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca também se pode refletir sobre essas questões, em um grupo de mulheres e homens que trabalham na dura condição de catadores, mas que encontram espaço, em sua associação, para frequentar a Educação de Jovens e Adultos e aí buscar se apropriar do conhecimento matemático escolar que, de algum modo, parece contribuir para as práticas de numeramento que enfrentam na sua vida sofrida.

No estudo comparado sobre a educação sexual no Brasil e em Cuba, de Denise Quaresma da Silva e Oscar Ulloa Guerra, identifica-se a dificuldade de a escola exercer o seu papel emancipador, furtando-se a tratar de questões como: homo, bi ou transexualidade; aborto; masturbação; o prazer e os sentimentos nas relações sexuais; a responsabilidade paterna e os atributos de gênero.

A assessoria ou supervisão às escolas é tratada por Ilich Silva-Peña, Isabel Salgado Labra e Ana Sandoval, com base no conceito de acompanhamento entre pares, que procura estabelecer essa relação externa com

a escola respeitando e apoiando os atores fundamentais, que são as equipes dirigentes e docentes que trabalham diretamente na sala de aula.

O artigo de Verônica Toste Daflon, João Feres Júnior e Luiz Augusto Campos, por fim, faz uma análise de caráter exploratório das políticas de ação afirmativa praticadas no ensino superior público.

Para viabilizar o acesso a esse conjunto de textos, subjaz o trabalho de todas as profissionais da produção editorial, bem como das pessoas envolvidas na avaliação dos artigos, na tradução e revisão de textos e resumos e na edição final. Espera-se que a leitura seja instigante.

Moisés Kuhlmann Jr.

TEMA
EM
DESTAQUE

**AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

QUE

APRESENTAÇÃO

A discussão sobre qualidade da educação traz muitos desafios para a realidade brasileira. A desigualdade social e econômica e a diversidade cultural existentes no país tornam ainda mais complexa a polêmica que costuma envolver as questões sobre a avaliação da qualidade educacional. Em se tratando de Educação Infantil, esse cenário se acentua ainda mais, pois há muita relutância por parte dos profissionais da área em integrar conceitos de qualidade e de avaliação, com o receio de que essa abordagem enfraqueça preceitos que defendem uma pedagogia baseada no protagonismo da criança. Também não são bem vistos os usos de resultados de avaliação que estimulam classificações e comparações em detrimento de ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação infantil, tanto no plano das políticas, como no que toca a prática pedagógica desenvolvida nas unidades.

Esses dois grandes temas, qualidade e avaliação, são objetos das políticas evidenciadas pelos documentos oficiais, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI, 1998), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006), os Critérios para o Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais da criança (1995/2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (17 dez. 2009; 2010/MEC), os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil e outras publicações e orientações atuais, produzidas pelo MEC ao longo dos últimos dezoito anos. Em todas essas publicações, ambos os

temas são, de maneira direta ou não, tratados com a intenção de auxiliar a expansão com qualidade da cobertura do atendimento de creche e pré-escola no Brasil, chamando a atenção para os princípios e conceitos que subsidiam o trabalho pedagógico com crianças pequenas em ambientes coletivos.

Todos esses documentos, produzidos em constante diálogo com as mais diversas iniciativas que se mobilizam para a melhoria do atendimento educativo de crianças pequenas, refletem a concepção atual da Educação Infantil, que claramente se foca na garantia dos direitos das crianças, com vistas no trabalho que as valorize e com a intenção de conferir ênfase nas possibilidades de avanço que cada uma delas apresenta. Os pesquisadores da área têm influenciado essa discussão e, em diálogo com o campo, os movimentos sociais e os profissionais de educação infantil, vão elegendo princípios e caminhos para a expansão da educação infantil. Historicamente, as pesquisas nessa área, têm sido essencialmente qualitativas, ilustrando alguns avanços e algumas das limitações da tarefa de educar crianças em instituições sob a responsabilidade das secretarias municipais de educação ou por ela subsidiadas.

Em 2009, a Fundação Carlos Chagas, em parceria com o MEC e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, desenvolveu pesquisa intitulada *Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*, cujos objetivos principais eram 1) avaliar a qualidade do trabalho de unidades de Educação Infantil em seis capitais brasileiras para averiguar o andamento da implantação das políticas acima mencionadas e, ainda, 2) indicar a relação entre a frequência de crianças a pré-escolas e seu desempenho no Ensino Fundamental, em específico, avaliado pela Provinha Brasil. Essa pesquisa, utilizando métodos qualitativos e quantitativos, suscitou novas discussões sobre o estudo da qualidade da Educação Infantil e a sua avaliação, além de revelar um cenário da Educação Infantil nas capitais envolvidas. O impacto desse estudo tem sido grande, pois, além de revelar o nível de qualidade das instituições de Educação Infantil e seu impacto nos resultados da Provinha Brasil, desencadeou também a discussão sobre a possível avaliação nacional das unidades de Educação Infantil.

Dando continuidade a essa discussão, o MEC propôs a elaboração de um documento, juntamente com um grupo de trabalho composto por representantes de órgãos públicos, associações e movimentos sociais, que apresentasse uma perspectiva de avaliação da Educação Infantil. Nesse documento, publicado sob o título “Educação Infantil: subsídios para a construção de uma

sistemática de avaliação”, defende-se a avaliação dos ambientes da Educação Infantil em oposição à avaliação individual de crianças como base para a aferição da qualidade da Educação Infantil (MEC, 2012).

Em sintonia com esse posicionamento, a Fundação Carlos Chagas organizou um seminário *Avaliação da Educação Infantil: tendências e perspectivas*, em novembro de 2012. Essa reunião técnica, realizada em parceria com o MEC, foi a terceira que ocorreu durante o ano de 2012 para fomentar o debate sobre a avaliação da Educação Infantil no Brasil. Em específico, o seminário organizado pela FCC teve como objetivos: apresentar pesquisas internacionais e nacionais que envolvem a avaliação da Educação Infantil e contribuir para o processo de elaboração de proposta para um sistema nacional de avaliação da Educação Infantil. Nesse seminário, além dos palestrantes nacionais, os pesquisadores americanos Thelma Harms e Richard Clifford (Universidade da Carolina do Norte – Estados Unidos da América), dois dos autores dos instrumentos utilizados na pesquisa FCC/MEC/BID, apresentaram respectivamente a lógica e os usos dos instrumentos em situações diversas de avaliação e pesquisas realizadas utilizando-os como uma das medidas quando o interesse é verificar o impacto da qualidade dos ambientes. O pesquisador britânico Edward Melhuish (Universidade de Londres) apresentou pesquisas que compõem o cenário internacional de discussão sobre avaliações da Educação Infantil e de suas influências nas políticas, ressaltando a importância de pesquisas de avaliação nas tomadas de decisão no âmbito das políticas. Vale ressaltar a importância de pesquisas nessa área, bem como de suas metodologias, conforme mencionadas pelos palestrantes, para orientar a realização de estudos de maior cobertura no Brasil e que possam contribuir para a evolução das políticas e para a qualidade das práticas.

O Tema em Destaque deste número de *Cadernos de Pesquisa* apresenta artigos nacionais e internacionais elaborados a partir das palestras desse seminário, contribuindo para o debate sobre a qualidade e a avaliação da Educação Infantil, tanto do ponto de vista das políticas e das práticas como da perspectiva sobre as possíveis metodologias de pesquisa para o estudo desses temas.

No artigo de abertura, Maria Malta Campos discute a questão da qualidade da Educação Infantil, levando em consideração a evolução histórica desse debate e a necessidade de integrar a reflexão sobre qualidade da educação à análise das desigualdades econômicas e sociais presentes em nosso país. A autora resalta que a trajetória da discussão sobre qualidade da Educação

Infantil se fez de forma diferente dos demais níveis de ensino, não estando diretamente ligada à avaliação de alunos em larga escala. A avaliação da Educação Infantil se encontra relacionada mais à autoavaliação ou a avaliações externas das instituições, sendo que atrelar a avaliação da qualidade a resultados das crianças em testes padronizados é alternativa bastante rejeitada para muitos grupos de pesquisadores da área da Educação Infantil.

Fúlvia Rosemberg, em artigo intitulado “Políticas de Educação Infantil e avaliação”, dá prosseguimento à discussão sobre a formulação de políticas para avaliação da Educação Infantil, mostrando a pouca produção nacional até o momento sobre o tema e as polarizações que a discussão do mesmo incita. Também são abordadas questões éticas a respeito da avaliação, principalmente no que diz respeito à aplicação de testes e outras medidas em bebês e crianças. A autora destaca a importância de se relacionar a avaliação da e na Educação Infantil à avaliação das políticas para Educação Infantil, levando em consideração indicadores sociais e dados referentes a creches e pré-escolas.

Examinando as experiências de outros países, no que diz respeito à avaliação da qualidade da Educação Infantil, os autores das escalas de avaliação de ambientes de Educação Infantil (ITERS-R e ECERS-R), Thelma Harms e Richard Clifford, apresentam artigos que discutem o uso desses instrumentos tanto em pesquisas como em intervenções que visam à melhoria das instituições de Educação Infantil.

Thelma Harms, no texto “O uso de escalas de avaliação de ambientes na Educação Infantil”, apresenta um breve histórico do contexto em que as escalas foram criadas. A respeito de sua estrutura, as escalas avaliam três necessidades consideradas básicas para crianças de diferentes culturas: segurança e saúde, apoio e orientação socioemocional; e estimulação da linguagem e da cognição. A autora também se refere aos vários materiais de apoio e estratégias que foram elaborados para facilitar a capacitação de pesquisadores para o uso desses instrumentos. O artigo centra-se, então, na utilização das escalas como recurso para melhoria das unidades de Educação Infantil, apresentando e discutindo o programa *Quality rating and improvement systems*, que já foi implantado em 25 estados dos Estados Unidos da América.

Já Richard Clifford foca a discussão de seu artigo em três estudos de larga escala (*The cost, quality and child outcomes in child care centers study*; *Head start: the families and child experiences survey*; e *Paired NCEDL study of state funded pre-kindergarten*), realizados nos Estados Unidos da América, que utilizaram a escala de

avaliação ECERS-R como meio de avaliação da qualidade de unidades de Educação Infantil. Essas pesquisas demonstraram que a escala ECERS-R pode ser utilizada em estudos de larga escala e pode ser considerada um importante instrumento de avaliação da qualidade, capaz de influenciar e subsidiar tanto políticas públicas quanto a gestão das unidades na busca de melhorias para a Educação Infantil. Dessa forma, chama a atenção para o fato de que o uso desse importante instrumento deve ser criteriosamente feito, para que os resultados sejam utilizados de forma prudente e possibilitem um monitoramento pertinente das práticas.

Fechando os artigos do Tema em Destaque, Edward Melhuish ressalta a importância de se avaliar a qualidade dos ambientes de Educação Infantil, uma vez que há várias evidências dos efeitos positivos, a longo prazo, no desenvolvimento e aprendizagem de crianças que frequentam instituições de Educação Infantil de boa qualidade. O autor apresenta resultados de pesquisas, principalmente realizadas no Reino Unido, que mostram que o aprimoramento da Educação Infantil pode trazer benefícios em termos sociais, cognitivos e educacionais para as crianças individualmente, mas também para toda a sociedade. Além disso, salienta que pesquisas dessa natureza podem influenciar políticas não só para a Educação Infantil, mas também aquelas que impactam a capacidade e a qualidade do atendimento, como por exemplo, (a extensão do) o período ideal para a licença maternidade, o planejamento e a execução de projetos e programas para a infância, orientações gerais para as unidades de creche e pré-escola, entre outros.

Tanto as pesquisas nacionais como as internacionais mostram que a Educação Infantil traz benefícios para as crianças e suas famílias, para além da importância da educação em si, contribuindo sobremaneira para a inserção social dos envolvidos. Os estudos demonstram ainda que a Educação Infantil de qualidade parece ter efeitos mais profundos do que a simples frequência à mesma. Dessa maneira, parece importante continuar e aprofundar o estudo sobre as práticas das unidades de Educação Infantil e as ações do poder público em relação à implantação das políticas, atingindo mais extensivamente a cobertura nacional. Nesse cenário, se sobressai a urgência de estudos que analisem a situação da Educação Infantil nas diferentes regiões do país, que ampliem as discussões sobre o impacto da qualidade no cotidiano das unidades de Educação Infantil e que auxiliem a permanência e/ou alteração das políticas até aqui elaboradas. Esperamos que

o Tema em Destaque deste número contribua para tais reflexões e convide os pesquisadores a desenvolverem mais estudos dentro dos temas aqui apresentados assim como daqueles intimamente relacionados a eles.

ELIANA BHERING
ebhering@fcc.org.br

BEATRIZ ABUCHAIM
babuchaim@fcc.org.br

TEMA EM DESTAQUE

ENTRE AS POLÍTICAS
DE QUALIDADE E
A QUALIDADE DAS
PRÁTICAS

MARIA MALTA CAMPOS

RESUMO

O artigo compara os diferentes percursos seguidos pelo debate e pelas políticas de avaliação da qualidade da Educação Infantil e das demais etapas educacionais, mostrando como até recentemente essa evolução apresentou traços muito distintos. Aponta, porém, que essa tendência parece estar mudando recentemente, com a crescente pressão pela introdução de sistemas externos de avaliação de resultados nas redes de Educação Infantil, seguindo modelos já implantados nos outros níveis de ensino. A partir dessa constatação, o artigo discute alguns dos dilemas e dos desafios que se colocam para as políticas e programas de Educação Infantil em relação à avaliação de seus resultados, tanto na perspectiva da aferição de sua qualidade presente, como também tendo em vista seu impacto no aproveitamento escolar das crianças na continuidade de sua educação.

Artigo parcialmente baseado na exposição sobre o tema *Between the politics of quality and the quality of practices*, apresentada na 22nd EECERA (European Early Childhood Education Research Association) Conference -, realizada nos dias 29 de agosto a 1º de setembro de 2012, no Porto, Portugal. O texto dessa exposição foi complementado por apresentação no *Seminário internacional: Educação e avaliação em contextos da Educação Infantil*, realizado na Universidade Federal do Paraná, na cidade de Curitiba, em 20 de setembro de 2012.

BETWEEN THE POLITICS OF QUALITY AND THE QUALITY OF PRACTICES

ABSTRACT

This article compares the different courses of the debate on and the policies of quality evaluation in Early Childhood Education and other basic education stages, demonstrating that until recently their evolution presented very distinct traits. However, it highlights that lately this trend seems to have changed considering the increasing pressure to introduce in the Early Childhood Education network some external assessment systems in order to follow some models that are already implemented in other levels of the education system. Based on this evidence, the article discusses some of the dilemmas and challenges that Early Childhood Education policies and programs have to face related to evaluations, both in view of its quality assessment as well as its impact on children's school progress upon the continuation of their education.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • ASSESSMENT • EDUCATION
QUALITY • EDUCATION POLICY

ENTRE LAS POLÍTICAS DE CALIDAD Y LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS

RESUMEN

El artículo compara los diferentes recorridos seguidos por el debate y las políticas de evaluación de la calidad de la Educación Infantil y de las demás etapas educativas, mostrando cómo hasta hace poco dicha evolución presentó rasgos muy distintos. Sin embargo, señala que esta tendencia parece estar cambiando recientemente, con la creciente presión por la introducción de sistemas externos de evaluación de resultados en las redes de Educación Infantil, de acuerdo con modelos ya implantados en los demás niveles de enseñanza. A partir de esta constatación, el artículo discute algunos de los dilemas y desafíos que se plantean para las políticas y programas de Educación Infantil en lo que concierne a la evaluación de sus resultados, tanto desde la perspectiva de la verificación de su calidad presente, como también al tener en cuenta su impacto en el aprovechamiento escolar de los niños en la continuidad de su educación.

EDUCACIÓN INFANTIL • EVALUACIÓN • CALIDAD DE LA EDUCACIÓN •
POLÍTICA EDUCATIVA

...y para nosotros se habrá acabado esa tremenda maldición de no ver nada sin ser ciegos; no oír nada sin ser sordos; de no poder hablar sin ser mudos, ...por eso levantamos nuestra gran escuela...*
(Cipriano Tiñini, camponês latino americano, apud RODRÍGUEZ BALZÁN; AGUIRRE LEDEZMA, 2004, p. 11)

CIPRIANO FALA POR MUITOS. Por toda a América Latina, os movimentos populares não só lutaram e lutam por acesso à educação, tantas vezes prometida e, por longo tempo, negada, como construíram e organizaram suas próprias escolas e creches, na ausência ou na limitada oferta de atendimento público, ou em resistência a uma educação com a qual não se identificavam.

Neste artigo, o contexto latino americano mais amplo é o ponto de partida para introduzir a evolução do debate sobre a qualidade na educação das crianças pequenas no Brasil. Em seguida, são comentadas as diferenças de percurso entre as políticas de qualidade voltadas para os demais níveis de ensino e aquelas que se esboçam para a Educação Infantil. Finalmente são apresentados alguns dos dilemas que têm-se acirrado no embate entre propostas de medidas de qualidade para creches e pré-escolas, originadas em campos de conhecimento e grupos de interesse distintos.

* "...e para nós terá acabado essa terrível maldição de não ver nada sem ser cegos, de não ouvir nada sem ser surdos, de não poder falar sem ser mudos... por isso erguemos nossa grande escola..." (tradução da autora).

1

Parcialmente baseado em documento apresentado em encontro do Consejo de Educación de Adultos de América Latina - CEAAL -, na Bolívia, em 2003 (CAMPOS, 2004).

2

Os países do extremo sul, Chile, Argentina e Uruguai, haviam praticamente universalizado o ensino primário bem antes dos demais, já no início do século XX.

O DISCURSO SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO ENCobre A LUTA PELO ACESSO À EDUCAÇÃO¹

Historicamente, na maioria dos países da América Latina,² os sistemas escolares contribuíram para a reprodução da estrutura social muito mais por meio de processos de exclusão do que por mecanismos internos de reforço da desigualdade; essa constatação ainda se aplica a muitas áreas dessa região, sendo sentida mais fortemente pelos grupos

marginalizados da população, nas regiões rurais e nas periferias pobres das grandes cidades.³

No entanto, é inegável que, nas últimas décadas, houve uma significativa expansão de matrículas em quase todos os países, principalmente nos ensinos primário e secundário, mas também na educação das crianças em idade pré-escolar. Nesse contexto, observa-se um deslocamento das preocupações com a democratização do acesso para a ênfase na qualidade da educação, que acompanha a crescente presença de crianças, adolescentes e jovens das camadas mais pobres nas escolas públicas.

A expansão horizontal e vertical dos sistemas escolares reflete as características de desigualdade da sociedade: não é a mesma educação que chega a todos ou a quase todos e, também, não é sempre que a educação oferecida corresponde às demandas e necessidades dos diversos grupos sociais, culturais e étnicos.

Na análise do tema da qualidade, é importante não deixar de lado essa perspectiva; como comenta Juan Casassus sobre as reformas educativas da década de 1990, “ao substituir o discurso e as políticas de igualdade de oportunidades pelo discurso e políticas da qualidade” dissociou-se a questão da qualidade de uma política de igualdade (2002, p. 50).

As reformas trouxeram consigo a implantação dos sistemas nacionais e internacionais de avaliação dos resultados de aprendizagem medidos por testes aplicados aos alunos das escolas primárias e secundárias, disponibilizando uma grande quantidade de dados e incentivando comparações entre escolas, cidades, regiões e países. A qualidade da educação passou a ser definida principalmente por esses indicadores, os quais reiteraram, com base em critérios que ganharam grande legitimidade pública, as diferenças sociais entre os alunos: estudantes de escolas privadas obtêm geralmente melhores resultados do que os matriculados em escolas públicas (com exceção das universidades, onde o sinal se inverte); quem habita regiões mais desenvolvidas alcança melhores resultados do que alunos de regiões mais pobres, especialmente zonas rurais; os grupos étnico-raciais discriminados têm piores resultados do que os demais.

Parece assim que as reformas educacionais, embora com alguns pontos de partida comuns – os compromissos da conferência de Jomtien, a preocupação com as mudanças no sistema produtivo e na economia –, ao incidirem sobre realidades bastante diversas, sobre grupos sociais com diferentes condições de vida e diferentes possibilidades de exercício de poder, sobre sociedades profundamente divididas nos planos econômico, social, político e cultural, nem sempre produziram resultados que levassem a maior democratização do acesso

3
Casassus (2002) lembra que a América Latina e o Caribe correspondem à região do mundo com a maior desigualdade de renda; os índices de Gini mais altos do mundo se situam na América Latina. Comparando a média de escolaridade dos grupos extremos de renda, ele mostra que, “em média, na região, os 10% mais ricos têm quatro vezes mais educação do que os 10% mais pobres” (p. 39).

ao conhecimento e a melhor resposta da escola às necessidades dos diversos segmentos da população.

Atravessando todas essas contradições, o descompasso entre as metas das reformas e a disponibilidade de recursos públicos fez com que o tema da qualidade ganhasse centralidade, em relação à ênfase anterior na ampliação das oportunidades educacionais. A distância entre as metas das reformas e as prioridades econômicas reforçou uma concepção de qualidade baseada no modelo de eficiência gerencial. O acirramento da competição por recursos públicos levou à promoção de alguns níveis e de algumas modalidades de ensino, em prejuízo de outros; o recurso à terceirização e à privatização; a focalização em lugar da universalização; e a descentralização dos serviços educativos, sem a garantia de recursos materiais, humanos e, muitas vezes, sem condições políticas de controle social.

É importante, todavia, reconhecer que as reformas, com todas suas limitações e contradições, tiveram o mérito de ajudar a incluir a educação na agenda política e dar visibilidade social a questões que antes estavam restritas ao campo específico de atuação dos educadores. Estes, talvez sem obter os consensos que buscavam, provocaram a expressão de concepções alternativas, de resistências, de dissensos. A massa de dados gerada pelos sistemas de avaliação centralizados possibilitou a realização de estudos que puseram a nu as desigualdades no acesso ao conhecimento por parte de alunos com diferentes origens sociais, evidenciando processos de discriminação e de reforço de desigualdades que persistem na escola, agora aparentemente aberta a todos.

Levando esse panorama mais amplo em consideração, refletir sobre a qualidade da educação, nessa parte do mundo, implica refletir sobre a desigualdade de oportunidades educacionais, os processos de exclusão social vividos dentro e fora da escola e as contradições entre os objetivos econômicos e as metas das políticas educacionais. Implica situar os diversos discursos sobre a qualidade, identificando quem fala e de onde fala. Implica reconhecer que existem conflitos e disputas na definição do que seja qualidade da educação.

A EVOLUÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL SEGUIU UM PERCURSO PRÓPRIO

Pode-se dizer que a origem do debate sobre a qualidade da Educação Infantil foi marcada pela abordagem psicológica. No início, a preocupação com os efeitos da separação entre mãe e criança pequena levou a um questionamento da creche, centrado principalmente nos aspectos afetivos do desenvolvimento infantil. Em um segundo momento,

pelo efeito das teorias da privação cultural a partir da década de 1960, houve uma mudança desse foco para o desenvolvimento cognitivo da criança, com vistas a seus futuros resultados na escola primária. O uso de testes psicológicos foi incentivado e os resultados considerados positivos de algumas experiências de intervenção precoce, principalmente nos Estados Unidos, reforçaram os argumentos em defesa da expansão da oferta de educação pré-escolar.

No Brasil, as posições baseadas na teoria da privação cultural tiveram grande impacto nas políticas de assistência social e de educação durante as décadas de 70 e 80 do último século. Por exemplo, os chamados parques infantis da cidade de São Paulo, que, desde os anos 1930, atendiam crianças a partir dos 4 anos de idade e favoreciam atividades ao ar livre, passaram a privilegiar atividades formais de preparação para a alfabetização em salas de aula. Diversos programas de educação compensatória para crianças de baixa renda foram implantados durante o regime militar. A maioria desses programas era de baixo custo, empregava adultos de baixa escolaridade e se aproximava do modelo de uma “educação pobre para pobres”.

A continuidade do debate levou a um aprofundamento das abordagens no campo da Psicologia do desenvolvimento, contribuindo para a construção de concepções de qualidade mais integradas, que buscavam um equilíbrio entre a preparação para a escola e o respeito à fase de desenvolvimento da criança. São representativos dessa etapa os textos, materiais de apoio, vídeos e instrumentos divulgados pela National Association for Early Childhood Education – NAEYC –, dos Estados Unidos, baseados no conceito de *Developmental Appropriated Practices* – DAP [práticas adequadas ao desenvolvimento] – e no currículo *High Scope*.

A concepção das práticas adequadas ao desenvolvimento, divulgada pela NAEYC (BREDEKAMP, 1987), resume e concretiza uma proposta educativa que se baseia nas características e necessidades de cada fase do desenvolvimento infantil, na faixa etária de 0 a 8 anos, incluindo, portanto, os primeiros anos da escola elementar. O modelo pedagógico, que emerge da descrição das práticas consideradas adequadas e inadequadas, valoriza a brincadeira, a iniciativa das crianças, os aspectos emocionais e afetivos, a interação positiva entre adultos e crianças, o trabalho individual e em pequenos grupos, ou seja, corresponde a um modelo de Pedagogia ativa e defende uma concepção de desenvolvimento que integra aspectos emocionais, cognitivos, físicos e sociais.

O currículo *High Scope*, segundo Júlia Oliveira-Formosinho (1998), “situa-se dentro de uma perspectiva da Educação Infantil baseada na Psicologia do desenvolvimento”. Foi progressivamente construído a partir “da reflexão sobre a ação em vários níveis: o da criança,

o do educador(a), o do pesquisador e o da interação de todos eles na construção da ação educativa” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 145). Adota premissas muito próximas ao modelo defendido pela NAEYC. Esse currículo passou por diversas fases, sendo mais utilizado em contextos de pré-escola.

Diversas pesquisas realizadas sobre o impacto de programas pré-escolares sobre os resultados de aprendizagem obtidos pelas crianças na continuidade de sua escolaridade examinaram egressos de programas que seguiam essa orientação. Um dos mais famosos, o projeto *Perry*,⁴ desenvolvido no contexto do Movimento de Educação Compensatória dos anos 60, corresponde de fato à primeira fase do desenvolvimento do currículo *High Scope* (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 1998, p. 145-146).

Assim, desde esse período a Educação Infantil era defendida como algo positivo, que beneficiava o aluno, o futuro cidadão e a sociedade. A mesma expectativa não se aplicava igualmente à creche. Uma revisão da literatura de língua inglesa, latino-americana e brasileira, realizada em 1997, comentava que, enquanto as pesquisas sobre a creche partiam de perguntas a respeito de seus potenciais efeitos negativos sobre o desenvolvimento infantil, as pesquisas sobre pré-escola testavam hipóteses sobre seus efeitos positivos na escolaridade futura das crianças (CAMPOS, 1997, p. 120).

Uma nova perspectiva, porém, mais bem informada por considerações de ordem política, social e cultural, surge no contexto da Comunidade Europeia em 1991, com o documento *Quality in services for young children: a discussion paper* (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992), elaborado por integrantes da European Commission Equal Opportunities Unit. Essa comissão havia sido criada em 1986, como parte do Programa de igualdade de oportunidades da Comunidade Europeia, o qual buscava incentivar meios de garantir uma participação igualitária das mulheres e de outros grupos discriminados na sociedade (MOSS, 2002). A oferta de um atendimento de boa qualidade a crianças pequenas antes da escolaridade obrigatória e em horários complementares à escola elementar ganhava assim uma conotação social e política, no sentido de que atendia a direitos reconhecidos às famílias e aos filhos. O projeto político da social-democracia reforçava uma concepção de qualidade mais integrada, atenta para as questões das desigualdades sociais e de gênero e, ao mesmo tempo, voltada às necessidades das crianças pequenas.

Peter Moss descreveu, durante uma apresentação realizada no Brasil em 2000, a evolução dessa abordagem desde seu início até a proposta de metas de qualidade para a União Europeia (EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK, 1996). No documento, a concepção de qualidade era caracterizada como se segue:

4 O projeto *Perry* continua a ser bastante citado, principalmente por economistas interessados em cálculos de custo-benefício, na medida em que os egressos desse programa são acompanhados por pesquisas até a vida adulta.

- qualidade é um conceito relativo, baseado em valores e crenças;
- definir qualidade é um processo e esse processo é importante por si só, oferecendo oportunidades para compartilhar, discutir e entender valores, ideias, conhecimento e experiência;
- o processo deve ser participativo e democrático, envolvendo grupos diferentes, que incluem crianças, pais, parentes e profissionais da área;
- as necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir às vezes;
- definir qualidade deve ser visto como um processo dinâmico e contínuo, envolvendo uma revisão regular e nunca atingindo a um enunciado final, “objetivo”. (MOSS, 2002, p. 20-21)

Dahlberg, Moss e Pence (1999) desenvolveram posteriormente uma elaboração teórico-crítica que problematizou propostas pedagógicas e critérios de qualidade informados por um tipo de racionalidade identificada como ocidental moderna. Há um reconhecimento importante da tensão entre a definição de critérios de qualidade baseados em conhecimentos considerados universais, fundamentados em uma tradição científica moderna, e a valorização de perspectivas culturais diversas sobre o significado e o lugar social da educação de crianças pequenas. A argumentação desenvolvida pelos autores alerta para o atrelamento de certas iniciativas, empreendidas em nome da garantia de qualidade da educação, aos objetivos econômicos pautados pelos interesses de mercado. A alternativa proposta, inspirada na experiência da Reggio Emilia (província da Itália), é entender a instituição de Educação Infantil como um fórum de debates e reflexões que proporcione uma produção coletiva de significados sobre o trabalho desenvolvido com e pelas crianças.

Em uma linha semelhante, Anna Bondioli sintetiza a natureza da qualidade nos serviços para a “primeiríssima” infância, na perspectiva dos educadores da Região Emilia Romagna, na Itália, em que o debate sobre a qualidade se insere em processos participativos de autoavaliação:

- a qualidade tem uma natureza transacional;
- a qualidade tem uma natureza participativa;
- a qualidade tem uma natureza autorreflexiva;
- a qualidade tem uma natureza contextual e plural;
- a qualidade é um processo;
- a qualidade tem uma natureza transformadora. (2004, p. 13-14)

Helen Penn (2011) analisa a questão da qualidade adotando uma perspectiva que leva em conta as diferenças de condições e de estratégias

encontradas em diversas partes do mundo. Essa autora britânica procura avançar em relação à crítica pós-moderna de Dahlberg, Moss e Pence (1999). Sua discussão endossa vários pontos daquela abordagem – a importância do contexto cultural, o etnocentrismo das concepções dominantes nos países ocidentais desenvolvidos –, mas reconhece pertinência na preocupação com a qualidade, no contexto de sociedades desiguais, em que as oportunidades e os riscos não chegam a todos da mesma maneira. Nesse sentido, pode-se dizer que ela adota uma posição mais próxima da social-democracia, valorizando o papel do Estado e situando o debate em um contexto social e político amplo.

Na parte final de seu livro, Penn comenta que os governos definem a qualidade dos serviços para crianças pequenas, não só pelo o que fizeram e fazem, mas também pelo que se omitem de fazer. Ela enfatiza que

...o que importa é entender como os serviços para a pequena infância se inserem em uma rede mais ampla de preocupações com a educação, a saúde, a pobreza e as tentativas de conciliar trabalho e vida familiar. Atingir uma alta qualidade nos serviços de educação e cuidado para crianças pequenas requer legislação adequada, definição de metas, atenção para os recursos humanos e os meios para garantir acesso às crianças mais pobres [*disadvantaged*], em um sistema que seja submetido a um contínuo monitoramento e revisão e que conte com financiamento suficiente para seus objetivos.⁵ (PENN, 2011, p. 210, tradução da autora)

No Brasil, pode-se dizer que uma história própria, que evoluiu no contexto do processo de redemocratização pós-ditadura militar, beneficiou-se de algumas dessas posições de origem europeia em vários momentos.

A valorização da creche e a superação do estigma social associado a esse tipo de atendimento – até então visto como um “mal menor” para famílias e mães consideradas sem condições de educar seus filhos pequenos – vão ocorrer sob a influência do movimento feminista, no contexto dos movimentos sociais urbanos surgidos ao final da década de 1970. Em um primeiro momento, a creche era defendida como um direito das mulheres trabalhadoras; logo em seguida, as organizações sociais constituídas com a volta da democracia passam a se preocupar com a qualidade dos serviços, trazendo a criança para o primeiro plano. Essa preocupação foi até certo ponto partilhada por lideranças comunitárias populares que procuravam organizar suas próprias creches nos locais de moradia. Muitas experiências de assessoria a grupos populares foram desenvolvidas por organizações não governamentais que se constituíram nesse processo, aglutinando militantes e profissionais da área.

⁵ Neste artigo, para maior clareza, algumas expressões utilizadas nos originais estão reproduzidas entre colchetes após a tradução adotada.

Na interação entre grupos de especialistas, novas equipes de governos locais e esses movimentos, um documento sobre qualidade em creches – *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* – foi elaborado com apoio do Ministério da Educação e amplamente divulgado no país (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995). Nessa publicação, transparece a inspiração vinda do primeiro documento da Rede Europeia (BALAGEUR; MESTRES; PENN, 1992); há também a preocupação de utilizar uma linguagem simples, com exemplos concretos de práticas cotidianas, para facilitar a comunicação com as equipes responsáveis nas prefeituras, entidades não governamentais, organizações comunitárias e equipes das unidades, constituídas, em maioria, na época, por pessoal de baixa escolaridade ou sem formação especializada.

Foi a articulação desses atores sociais, reforçada por movimentos que lutavam pelos direitos humanos de crianças e adolescentes, que conseguiu garantir, na nova Constituição Federal de 1988, a inclusão da creche no sistema educacional, juntamente com a pré-escola, definindo a educação da criança de 0 a 6 anos como parte da primeira etapa da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, conservou essa estrutura e introduziu a meta da formação de professores no nível superior também para creches e pré-escolas. Aos municípios foi atribuída a principal responsabilidade pelo provimento de vagas destinadas a essa etapa da educação básica.

A despeito das dificuldades e contradições que acompanharam e ainda acompanham o processo de transição das creches para o setor educacional, elas estão lentamente encontrando seu próprio espaço no interior das redes municipais. Diversas medidas têm contribuído para essa inclusão: o financiamento público, previsto no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb; os programas de formação continuada; a inclusão da creche nos programas federais de merenda, de distribuição de material pedagógico e de livros infantis.

As taxas de matrícula em creche dobraram no país entre 1998 e 2008, chegando a 18% nesse ano; na pré-escola, a porcentagem de crianças entre 4 e 6 anos de idade subiu de 40% para 80%, incluindo aquelas matriculadas no início do ensino fundamental. Porém, o acesso à Educação Infantil não ocorre de forma igualitária para a população: as regiões mais desenvolvidas apresentam taxas de matrícula em creche mais elevadas que as demais; as áreas urbanas apresentam índices muito mais altos do que as rurais; crianças de famílias com renda *per capita* mais baixa apresentam taxas de matrícula significativamente mais baixas, assim como as crianças não brancas.

Uma revisão dos estudos empíricos publicados entre 1996 e 2003 no país, sobre qualidade de instituições de Educação Infantil, classificou os maiores problemas encontrados segundo as seguintes dimensões: formação de profissionais; propostas pedagógicas e currículo; condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano; relações com as famílias. As conclusões mostram que:

Nos quatro temas abordados, as creches aparecem sempre em situação mais precária, seja quanto à formação do 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 do 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; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 117-118)

Quanto à formação de professores, o levantamento aponta que as pesquisas examinadas indicam que

...os desafios encontram-se não só no fato de ainda existirem muitos educadores sem a formação e escolaridade mínimas exigidas pela nova legislação, como também na inadequação dos cursos existentes às necessidades de formação para a educação infantil. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 118)

Dois documentos elaborados pela Comissão de Educação da Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD [Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE], que agrupa representantes de países desenvolvidos, oferecem um amplo panorama sobre as políticas e os programas adotados por esses países na Educação Infantil. O primeiro documento identificou oito dimensões-chave para garantir o sucesso de políticas e serviços de educação e cuidado para crianças pequenas:

- uma abordagem sistêmica e integrada na política de educação infantil;
- uma forte e igualitária parceria com o sistema educacional;
- uma abordagem universal para o acesso, com particular atenção às crianças com necessidade de um apoio especial;
- substancial investimento público nos serviços e em infraestrutura;

- uma abordagem participativa para melhorias e garantias de qualidade;
- formação e condições de trabalho adequadas para o pessoal, em todas as modalidades de atendimento;
- atenção sistemática para coleta de informações e monitoramento;
- uma base estável e uma agenda de longo prazo para pesquisa e avaliação. (OECD, 2006, p. 3- 4, tradução da autora)

No documento seguinte, coordenado por John Bennett, com a colaboração de Collette Tayler, essas dimensões-chave foram revistas. Após cuidadosa análise sobre a situação constatada e as políticas adotadas em cada país, foram apontadas dez áreas para consideração dos governos, a respeito de suas políticas para a educação e cuidado de crianças pequenas:

- levar em conta o contexto social do desenvolvimento na primeira infância;
- colocar o bem-estar, o desenvolvimento e a aprendizagem no núcleo do trabalho de educação e cuidado da criança pequena, respeitando a iniciativa [*agency*] da criança e as estratégias naturais de aprendizagem;
- criar as necessárias estruturas de governança para a prestação de contas [*accountability*] e a garantia de qualidade;
- desenvolver, junto com os grupos de interesse da área [*stakeholders*], diretrizes curriculares amplas e padrões para todos os serviços de educação e cuidado de crianças pequenas;
- basear as estimativas de financiamento para a educação e cuidado de crianças pequenas em metas de qualidade pedagógica que devem ser atingidas;
- reduzir a pobreza infantil e a exclusão por meio das principais [*upstream*] políticas fiscais, sociais e trabalhistas e aumentar os recursos dos programas universais para crianças com direitos de aprendizagem diversos;
- encorajar a participação da família e da comunidade nos serviços para crianças pequenas;
- aprimorar a condições de trabalho e a formação profissional do pessoal na educação e cuidado de crianças pequenas;
- prover liberdade, financiamento e apoio aos serviços de educação e cuidado de crianças pequenas;
- ter como aspiração sistemas de educação e cuidado de crianças pequenas que sustentem a aprendizagem ampla, a participação e a democracia. (OECD, 2006, p. 4, tradução da autora)

Essas recomendações partem de dados coletados sobre os vários países e dos impasses e contradições identificados nas diversas situações do atendimento em educação e cuidado de crianças pequenas examinadas no relatório. Deve-se levar em consideração que a forma de organização dos serviços voltados à pequena infância, no âmbito da OCDE, apresenta muitas diferenças conforme o país considerado: muitos deles separam a educação de crianças de 2-3 anos em diante, do atendimento em creches para a faixa etária mais próxima ao nascimento, que fica sob a responsabilidade de outros setores de política social; em alguns países a licença parental é mais extensa, motivando os pais a cuidarem dos bebês até o primeiro ano de vida ou mais; em outros casos, reformas foram introduzidas para agrupar todos os serviços na área de educação. As formas de financiamento também variam e, muitas vezes, parte dos custos das creches recai sobre as famílias. Em países como os Estados Unidos e o Reino Unido, parcela importante do atendimento fica entregue ao mercado, seja com todos os custos recaindo sobre as famílias, seja de forma combinada com emprego de *vouchers* ou algum outro tipo de subsídio.

Se o Brasil estivesse incluído nesse panorama, algumas constatações poderiam ser feitas. No caso da legislação, que trouxe a faixa etária de 0 a 6 anos para a área de educação, incluindo a creche no sistema público de financiamento e definindo a mesma formação para profissionais de creche e pré-escola, o país estaria numa situação comparativamente mais favorável do que muitos daqueles países que os estudos da OCDE examinaram; quanto às taxas de matrícula por idade, embora grande parte de crianças de 4 e 5 anos ainda não tenha acesso à pré-escola no Brasil, as taxas de matrícula já alcançadas não estariam entre as piores registradas naquele levantamento (OECD, 2006, p. 74-82).

Os maiores contrastes teriam de ser buscados em questões ligadas às redes de proteção social, nas quais as políticas de creche se encaixam, e nos níveis de qualidade apresentados pelos serviços.

O ESTÁGIO ATUAL DO DEBATE SOBRE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A partir dos anos 1990, a utilização de sistemas de avaliação de grande escala, por meio dos quais as escolas são avaliadas pelos resultados apresentados por seus alunos em testes de conhecimento, multiplicou-se nos países da América Latina, no contexto das reformas educacionais introduzidas em diversos países da região (CASASSUS, 2002). No Brasil, esse processo intensificou-se e ganhou grande repercussão pública; em um país considerado “emergente” do ponto de vista econômico, ficou

difícil aceitar uma situação na educação que o coloca em uma das últimas posições no Program for International Student Assessment – PISA.

Até bem pouco tempo a Educação Infantil permaneceu fora dessa discussão e, de certa forma, percorreu um caminho divergente, buscando adotar procedimentos mais participativos, com maior ênfase na colaboração do que na competição.

Com apoio da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e do Movimento Interfóruns da Educação Infantil, respectivamente articuladores de uma gama de mobilizações internacional e local, foi realizada uma pesquisa que ouviu crianças, educadores, funcionários, pais e pessoas da comunidade próximas a 53 creches e pré-escolas de quatro estados, de diferentes regiões do país, a respeito de suas concepções sobre a qualidade da Educação Infantil. Essa consulta trouxe um material que pode ser considerado como importante subsídio na definição de critérios de qualidade para essa etapa da educação (CAMPOS; COELHO; CRUZ, 2006).

O passo seguinte foi a elaboração de um instrumento para uso na autoavaliação dos centros de Educação Infantil, *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*, editado pelo Ministério da Educação, com uma tiragem de mais de 200 mil exemplares, distribuídos gratuitamente às escolas e creches públicas do país (BRASIL, 2009). Uma pesquisa sobre sua receptividade verificou que, dentre os 5.565 municípios brasileiros, a metade acusou o recebimento do documento e, destes, 30% diziam que o utilizavam de alguma forma. Essas duas experiências foram realizadas por meio de um processo participativo, no qual foram incluídos especialistas e representantes de diversas organizações da sociedade civil.

Paralelamente a esse processo, como reconhece o documento *Starting strong II*, “um novo e poderoso discurso público sobre aprendizagem precoce surgiu nos Estados Unidos, estimulando os profissionais de Educação Infantil a dar um apoio mais efetivo à aprendizagem escolar” (OECD, 2006, p. 167, tradução da autora). Um dos nomes que tem impulsionado essa tendência é o economista e ganhador do Prêmio Nobel James Heckman (LESEMAN, 2009). Seus argumentos baseiam-se em análises de custo e benefício e em descobertas da neurociência, que apontariam para a necessidade de intervenções precoces junto às crianças nos anos logo após o nascimento. Como era de se esperar, essa posição tem obtido grande receptividade de economistas e especialistas ligados à medicina. Heckman veio ao Brasil e grupos de economistas brasileiros participam de projetos conjuntos com as equipes norte-americanas. Essa articulação fortaleceu alguns projetos de pesquisa e intervenção que utilizam testes de desenvolvimento, aplicados a crianças em idade de creche, e calculam o custo mínimo necessário para obtenção de melhorias nesses resultados (BARROS et al., 2011).

Essas iniciativas têm provocado uma grande polêmica nos meios educacionais. Com efeito, esses projetos passam ao largo da legislação existente e do processo de debates sobre a qualidade que vinha se desenvolvendo no campo da Educação Infantil. Mas é preciso reconhecer que outros fatores estão também influenciando as pressões por avaliações sobre a qualidade da Educação Infantil. Na medida em que o atendimento se expandiu significativamente para as crianças de mais de 4 anos de idade, a demanda por vagas para crianças menores cresceu e ganhou uma enorme visibilidade pública e política. A pressão sobre as municipalidades, para que aumentem a oferta de vagas, principalmente nos grandes centros, é crescente.

Ao mesmo tempo, a preocupação com a qualidade do atendimento se justifica. A crescente demanda por acesso pode levar ao atendimento de crianças muito pequenas em creches, por longas horas diárias, sem a garantia de condições mínimas de qualidade, o que pode prejudicá-las em seu desenvolvimento e desrespeitá-las em seus direitos.

Nos anos 2009 e 2010, foi realizada uma pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil, promovida pelo Ministério da Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento. O estudo avaliou uma amostra proporcional de 150 centros de Educação Infantil em seis capitais de estado, situadas nas cinco regiões geográficas do país, incluindo instituições públicas, privadas e conveniadas. A pesquisa utilizou as escalas de observação de ambientes, para as faixas etárias correspondentes a creche e pré-escola, *Infant/toddler environment rating scale: revised edition* – ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2003) e *Early childhood environment rating scale: revised edition* – ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998). Também foram entrevistados professores, coordenadores pedagógicos e diretores das unidades visitadas.

Os resultados indicaram que, na média, as instituições apresentaram pontuações insuficientes e, em alguns dos aspectos avaliados, muito baixas (CAMPOS, 2010; CAMPOS et al., 2011). Os professores mostraram que estão até certo ponto conscientes de alguns desses problemas, muitos deles resultados das políticas adotadas em seus municípios. Porém, suas respostas sugerem que, sozinhos, eles não seriam capazes de tomar iniciativas para atuar sobre os pontos críticos apontados pelo estudo. Uma possível conclusão é que, para obter melhorias de qualidade, seria necessário um monitoramento externo e uma assistência pedagógica que apoiassem as equipes no exame de suas práticas de forma mais sistemática e as ajudassem a encontrar caminhos para superar as deficiências constatadas. Parece que, se a autoavaliação é uma importante etapa nessa direção, ainda assim, avaliações externas

são necessárias para indicar pontos críticos nas rotinas e práticas adotadas no trabalho cotidiano com as crianças.

A divulgação desse estudo provocou diversas reações, pois alguns grupos rejeitam qualquer avaliação externa, acreditando que o amadurecimento interno das equipes e a reflexão coletiva sobre suas práticas é o único caminho para melhorar a qualidade do trabalho com as crianças pequenas.

No outro extremo, especialistas em avaliação, com experiência em outras etapas da educação, e economistas preocupados com as análises de custo benefício vêm propondo a introdução de avaliações individuais de aproveitamento também na Educação Infantil. A nova legislação sobre a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade contribuiu para esse novo interesse, assim como a preocupação com os altos níveis de analfabetismo funcional verificados nos alunos do ensino primário e secundário.

Mais recentemente, os programas que focalizam a alfabetização “na idade certa”, propondo um pacto nacional que visa a alfabetizar todas as crianças até a idade de 8 anos, certamente podem levar a uma pressão indireta sobre a pedagogia adotada na pré-escola: sabe-se que na maioria das escolas privadas, muitas crianças são alfabetizadas antes mesmo de chegar ao primeiro ano, enquanto em muitas redes públicas o currículo adotado na pré-escola não valoriza esse aprendizado.

A resistência de muitos educadores a investir em atividades de letramento e alfabetização na pré-escola pode ser em parte atribuída ao temor daquelas tradições enrustadas na escola brasileira de avaliações que levam ao atraso idade/série e à exclusão escolar. A legislação atual impede a retenção de crianças na passagem da pré-escola para o primeiro ano, mas as estatísticas continuam a revelar contingentes de crianças com idade superior a 6 anos ainda cursando a Educação Infantil (CAMPOS; ESPOSITO; GIMENES, 2013).

Por trás dessas tensões, vários aspectos se encontram implícitos. As opções sobre modelos de currículo, perfil dos profissionais, tipos de regulação dos sistemas educacionais fazem parte de um cenário no qual os critérios de qualidade e as avaliações se encaixam.

De forma resumida, observando as políticas em andamento e a situação da Educação Infantil no país, os seguintes impasses e desafios poderiam ser apontados:

- a crescente pressão social por uma ampliação dos serviços *versus* a garantia de um patamar mínimo de qualidade;
- as prementes necessidades das demais etapas de ensino *versus* o custo elevado de creches e pré-escolas de qualidade e do atendimento em tempo integral;

- o respeito à diversidade e a consideração ao contexto local *versus* a necessidade de garantir maior equidade entre classes sociais, regiões e grupos étnico-raciais;
- um modelo pedagógico preparatório para a escola, predominante na pré-escola *versus* um modelo assistencial, historicamente associado à creche, e ambos os modelos, por sua vez, se opondo a uma pedagogia centrada na criança;
- diferentes concepções sobre a autonomia da escola e sobre a legitimidade de sistemas de regulação externos.

QUAIS OS CAMINHOS POSSÍVEIS?

Diversas e complexas questões precisam ser levadas em conta nesse debate. Uma ampla revisão das pesquisas sobre o impacto da qualidade da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças pequenas, realizada por Paul Leseman (2009), traz conclusões importantes para subsidiar essa reflexão.

As pesquisas analisadas pelo autor não só investigam os impactos da frequência à Educação Infantil sobre a escolaridade futura das crianças, mas também trazem resultados que detalham quais características dos programas explicam os diferentes resultados observados no acompanhamento longitudinal dos alunos, em sua vida escolar e fora dela. Assim, confrontam-se diversos modelos de serviços e diversas orientações curriculares e pedagógicas adotadas na fase da Educação Infantil, pesquisando seus respectivos efeitos sobre o desempenho dos egressos em variados aspectos: cognitivo, emocional, social. Algumas dessas conclusões são destacadas a seguir.

- O modelo de atendimento em centros de Educação Infantil associado a atividades visando apoiar e orientar os pais é o mais eficaz.

Esse modelo é comparado a programas de educação de crianças pequenas em centros de Educação Infantil, como creches e pré-escolas, que não incluem um trabalho voltado para as famílias e a programas exclusivamente baseados em visitas domiciliares e educação de pais. Os exemplos de programas considerados bem-sucedidos que se encaixam nesse modelo “associam uma educação em centros, intensiva, precoce e centrada na criança, a atividades educativas, planejadas para serem realizadas em domicílio, e a medidas de apoio às famílias” (LESEMAN, 2009, p. 23, tradução da autora).

Leseman detém-se no exame de resultados de programas em grande escala e de redes pré-escolares públicas. As pesquisas que procuram avaliar os impactos desses programas são mais escassas, segundo o autor; entre elas encontra-se o programa de pesquisas desenvolvido

no Reino Unido, o *Effective provision of preschool education project – EPPE* –, cujos resultados indicam que os efeitos positivos atribuídos à frequência a diversas modalidades de Educação Infantil, para crianças de 4 a 6 anos, podem ser observados ao longo da escola primária.

- Os programas de educação domiciliar são menos eficazes do que os programas desenvolvidos em centros de Educação Infantil.

O autor cita diversas pesquisas, inclusive meta-análises, realizadas mediante resultados obtidos em diversos países, as quais demonstram que

...os programas de educação de pais, os programas de suporte familiar ou os sistemas que combinam diversos serviços destinados às famílias ou aos pais, que apenas focalizam a criança de forma indireta, não produzem efeitos significativos sobre o desenvolvimento cognitivo e da linguagem infantil. (LESEMAN, 2009, p. 27, tradução da autora)

- Todas as crianças se beneficiam da Educação Infantil, mas aquelas de famílias de baixa renda se beneficiam mais.

Diversos estudos examinados pelo autor registram ganhos significativos para crianças de grupos desfavorecidos que têm acesso a programas de Educação Infantil. As pesquisas mostram resultados que apontam para a diminuição da diferença entre alunos com distintas origens sociais e culturais, após a frequência a programas pré-escolares desenvolvidos em diversos países (LESEMAN, 2009, p. 24-25).

- Os resultados positivos são mais claros e consistentes para a faixa de 2-3 a 5 anos do que para a faixa anterior.

Quanto aos efeitos da creche para crianças menores de 3 anos, as pesquisas chegam a resultados contraditórios: muitas concluem que quanto mais precoce e mais intensivo é o programa, melhores os resultados no curto prazo; outras registram efeitos negativos de alguns programas sobre o comportamento dos egressos a mais longo prazo. De forma geral, a qualidade da creche parece ser um fator crucial para determinar o sentido dos impactos detectados pelos estudos examinados por Leseman (p. 26-27).

- As pesquisas sugerem que a abordagem curricular centrada na criança é mais adequada a crianças com menos de 5 anos, e um currículo mais estruturado é mais indicado a crianças a partir dos 5 anos.

Em sua revisão, Leseman dedica um espaço importante para comentar os estudos que destacam as opções curriculares e pedagógicas adotadas pelos programas que foram objeto de avaliações de impacto. Após um breve histórico sobre as principais abordagens propostas para o trabalho educativo com crianças pequenas e as teorias sobre o desenvolvimento infantil que as fundamentam, o autor sugere que os resultados variam conforme se considerem os efeitos a curto ou longo prazo. Essa análise parece bem interessante, pois coloca em perspectiva o debate que opõe, de um lado, as propostas mais focalizadas na didática e na instrução direta e, de outro, aquelas que conferem maior peso à autonomia e iniciativa da criança, como é o caso da concepção de DAP.

Um dos estudos citados conclui que os egressos de pré-escolas que adotavam uma pedagogia mais centrada na criança apresentaram melhor domínio de competências de base do que aqueles que haviam seguido programas mais “acadêmicos”. Uma pesquisa posterior revelou melhor desempenho nos primeiros três anos da escola primária daqueles egressos de programas mais acadêmicos; porém, desse nível em diante, os egressos que haviam participado de programas “adequados ao desenvolvimento” obtiveram melhores resultados. Outras investigações chegaram a resultados semelhantes, distinguindo os efeitos sobre o desempenho acadêmico de resultados positivos em outras áreas, como melhor autorregulação, melhor adaptação social e comportamental, por exemplo. Nessas áreas, os resultados de programas mais centrados nas crianças se mostraram mais positivos.

Procurando levar em conta, também, estudos que controlaram a idade da criança e o tipo de abordagem curricular, Leseman chega à síntese antes apontada: entre 3 e 4 anos, a pedagogia centrada na criança deveria ser privilegiada e aos 5 e 6 anos, o programa deveria adotar uma orientação mais acadêmica. É importante notar que alguns estudos indicam que os modelos considerados como *laissez faire* são os que apresentam os piores resultados (p. 32).

No documento *Starting strong II* (OECD, 2006), outras considerações importantes complementam essas, porque se apoiam em uma abordagem comparativa, que leva em conta a estrutura da oferta da Educação Infantil e a concepção de política social predominante em cada país.

- A adoção de currículos voltados para o desenvolvimento cognitivo e a preparação para a escola primária é mais disseminada naqueles países desenvolvidos com populações mais heterogêneas e maior desigualdade social (França, Reino Unido, Estados Unidos).
- Competências básicas em linguagem e conhecimentos gerais “podem ser dadas como certas em sociedades mais homogêneas, mas

se tornam, em sociedades multiculturais, uma questão de oportunidades iguais para crianças de grupos de baixa renda e migrantes” (p. 136-137, tradução da autora).

- “Parâmetros de aprendizagem [*learning standards*] também garantem os necessários marcos gerais [*benchmarks*] em ‘sistemas’ de Educação Infantil que mais se parecem com uma colcha de retalhos de serviços e programas...” (p. 137, tradução da autora).
- Diretrizes detalhadas são “desnecessárias se o sistema emprega uma força de trabalho estável e bem formada, capaz de planejar e avaliar o progresso das crianças utilizando processos sistematizados de observação e uma variedade de instrumentos de avaliação” (p. 144, tradução da autora).
- A “abordagem holística do desenvolvimento infantil não deve ser interpretada como significando a ausência de padrões” (p. 139, tradução da autora).

A perspectiva adotada nesse documento, relativa aos países da OCDE, parece sugerir um caminho interessante para o debate brasileiro, pois indica que as opções curriculares e a adoção de determinados modelos pedagógicos não podem ser feitas sem que se considerem os fatores de contexto presentes em cada situação. As características da população que precisa ser atendida, os padrões legais e institucionais vigentes, o tipo médio de profissional que pode ser recrutado, os recursos financeiros existentes são todos componentes de uma realidade que cerca e, até certo ponto, determina qual o leque de opções que concretamente existe em cada situação. Esse ponto de vista relativiza um tipo de debate fundado apenas na contraposição de diferentes tradições pedagógicas e sugere que, se as reais condições de implementar as práticas desejadas não são situadas em um determinado contexto, há um sério risco de que permaneçam apenas como meta ou projeto, passando ao largo das experiências cotidianas vividas pela maioria das crianças nas instituições de Educação Infantil.

Se, por um lado, a qualidade é um conceito relativo que deve surgir de um debate democrático e ser constantemente revisto, por outro lado, as crianças têm direito a um atendimento que respeite suas necessidades e seu protagonismo, e os aspectos mencionados devem fazer parte desse debate. Se, em uma democracia, os objetivos mais gerais da educação não podem ser diferentes para crianças socialmente desiguais, é possível que os meios para alcançá-los sejam diversos. Aprofundar esse questionamento talvez ajude a avançar o debate na direção de experiências educativas que contribuam para uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

- BALAGEUR, Irene; MESTRES, J.; PENN, Helen. *Quality in services for young children: a discussion paper*. Bruxelas: European Commission Childcare Network, 1992.
- BARROS, Ricardo P. et al. Uma avaliação do impacto da qualidade da creche no desenvolvimento infantil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Brasília, v. 41, n. 2, p. 213-232, ago. 2011.
- BONDIOLI, Anna (Ed.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BREDEKAMP, Sue (Ed.). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children through age 8*. 9. ed., expanded. Washington, D.C.: NAEYC, 1992.
- CAMPOS, Maria M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.
- _____. Análisis general: reflexionando sobre la calidad educativa. In: CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México, D.F.: CEAAL, 2004. p. 161-190.
- CAMPOS, Maria M. (Coord.). *Educação infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/MEC/BID, 2010. (Relatório final)
- CAMPOS, Maria M.; COELHO, Rita C.; CRUZ, Sílvia H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (Textos FCC, n. 26)
- CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson. Acesso e qualidade na educação infantil. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. *De olho nas metas 2012*. São Paulo: Todos pela Educação, 2013. p. 66-81.
- CAMPOS, Maria M.; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. 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, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995.
- CAMPOS, Maria M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 20-54, abr. 2011.
- CASASSUS, Juan. *A escola e a desigualdade*. Brasília: Plano, 2002.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Beyond quality in early childhood education and care: postmodern perspectives*. Londres: Falmer, 1999.
- EUROPEAN COMMISSION CHILDCARE NETWORK. *Quality targets in services for young children*. Bruxelas: European Commission Equal Opportunities Unit, 1996.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Early childhood environment rating scale: revised edition – ECERS-R*. New York: Teachers College, 1998.
- HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition – ITERS-R*. New York: Teachers College, 2003.
- LESEMAN, Paul P. M. L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants: synthèse de la recherche. In: EDUCATION AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY – EACEA. *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelas: Eurydice, 2009. p. 17-49.
- MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Ed.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-25.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “Projeto Infância”. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 141-170.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. *Starting strong II: early childhood education and care*. 2006. Disponível em: <<http://www.sourceoecd.org/education/9264035451>>. Acesso em: ago. 2012.

PENN, Helen. *Quality in early childhood services: an international perspective*. Columbus: Mc Graw Hill, Open University Press, 2011.

RODRIGUEZ BAZÁN, Luís Antonio; AGUIRRE LEDEZMA, Noel. Calidad, interculturalidad y educación: una lectura de las iniciativas de la sociedad civil y el Estado en Bolívia. In: CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México, D. F.: CEAAL, 2004. p. 11-43.

MARIA MALTA CAMPOS

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

mcampos@fcc.org.br

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL
E AVALIAÇÃO

FÚLVIA ROSEMBERG

RESUMO

O artigo tem por objetivo apresentar e discutir tensões no debate contemporâneo sobre avaliação na/da educação infantil brasileira, a partir da distinção entre política de avaliação na/da educação infantil e avaliação da política de educação infantil. O texto argumenta que se está iniciando o processo de construção do problema social “avaliação” na arena de negociações da política de educação infantil, daí embates em torno de posições bipolares nos modelos de avaliação propugnados e criticados. Ressalta a importância de cuidados éticos e da explicitação de posições políticas nas pesquisas avaliativas em educação infantil e alerta para o perigo de transpor para a educação infantil modelos hegemônicos adotados no Brasil para outras etapas de ensino.

Versão revista, atualizada e ampliada de comunicação com mesmo título apresentada no *Seminário avaliação da educação infantil: tendências e perspectivas*. Agradeço a colaboração de Amélia Artes na elaboração de tabelas e de Marcia Caxeta na formatação.

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • EDUCAÇÃO INFANTIL • POLÍTICAS PÚBLICAS • ÉTICA

POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND ASSESSMENT

ABSTRACT

This paper aims to present and discuss tensions in the contemporary debate about the assessment in/of Brazilian early childhood education, based on the distinction between evaluation policy in/of early childhood education and policy evaluation of early childhood education. The text argues that the process of building the social problem “assessment” is beginning in the arena of negotiations in early childhood education policy, which gives rise to clashes concerning bipolar positions in the assessment models proposed and criticized. It emphasizes the importance of ethical considerations and of explicitation of political positions in evaluative research in early childhood education and warns against the danger of transferring to early childhood education hegemonic models adopted in Brazil at other stages of education.

CURSE EVALUATION • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PUBLICS
POLICIES • ETHICS

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EVALUACIÓN

RESUMEN

El artículo tiene el propósito de presentar y discutir tensiones en el debate contemporáneo sobre evaluación en la/de la educación infantil brasileña, a partir de la distinción entre política de evaluación en la/de la educación infantil y evaluación de la política de educación infantil. El texto argumenta que se está iniciando el proceso de construcción del problema social “evaluación” en la arena de negociaciones de la política de educación infantil, y ello ocasiona embates en torno a posiciones bipolares en los modelos de evaluación propugnados y criticados. Subraya la importancia de cuidados éticos y de la explicitación de posiciones políticas en las investigaciones evaluativas en educación infantil y alerta sobre el peligro de transponer hacia la educación infantil modelos hegemónicos adoptados en Brasil para otras etapas de enseñanza.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • EDUCACIÓN PREESCOLAR •
POLÍTICAS PÚBLICAS • ETICA

NOS ÚLTIMOS ANOS, nos âmbitos do governo, da academia e dos movimentos sociais, temos presenciado um burburinho na educação infantil em torno do tema/termo avaliação, como se até então o campo fosse infenso ou alheio a práticas e processos avaliativos.

Com efeito, ao se pesquisar a disponibilidade de referências bibliográficas na área da Educação que usaram o descritor avaliação para educação infantil, observa-se uma baixíssima incidência. Por exemplo, Senhorinha de Jesus Pit Paz (2005), entre as 137 comunicações localizadas referentes a avaliação apresentadas nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – Anped –, no período 1993 a 2003, encontrou apenas três trabalhos que associaram os descritores educação infantil e avaliação.¹ Complementarmente, nos 53 números que compõem a coleção da revista *Estudos em Avaliação Educacional*, foi possível localizar apenas cinco artigos que indicaram o “assunto” educação infantil.²

Isso não significa, porém, que o tema da avaliação na educação infantil não tenha mobilizado gestores, pesquisadores(as) e ativistas da educação, mas sim que essa preocupação ainda não demarca um “problema social” para integrar a agenda de política de avaliação na/da educação infantil. Meu argumento é que estamos iniciando a construção dessa agenda, daí a necessidade de efetuarmos uma distinção entre política de avaliação na/da educação infantil e avaliação da política da educação infantil.

A distinção proposta entre essas duas expressões – avaliação da política da educação infantil e política de avaliação da educação

¹ Trata-se dos trabalhos de Ávila e colaboradores (1994), Barbosa (1995) e Eltink (2000).

² Foram eles: Rosemberg (1999), Rodrigues e Lara (2006), Ciasca e Mendes (2009), Damiani et al. (2011), Silva e Souza (2011).

infantil – não busca o sabor de jogo de palavras para facilitar a introdução deste artigo. Trata-se, de fato, de uma perspectiva de análise para apontar o caminho já percorrido, o momento atual com suas tensões e sugerir algumas prospecções para o futuro.

POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O argumento central deste tópico é que estamos vivendo um processo de formalização de uma política de avaliação, ainda sem estar claro se *da* ou *na* educação infantil. Isto é, o termo/tema avaliação está entrando no campo da educação infantil delimitando um novo “problema social” para sua política, já que a educação infantil não constitui um recorte, até agora, da produção sobre avaliação na educação básica. Ao assumir o *status* de problema social, a avaliação na/da educação infantil apela por atenção pública como uma questão de política social. Assim, o tema passa a ser delimitado, enquadrado como problema, entra na agenda e na pauta de negociações de políticas sociais, busca visibilidade e legitimidade públicas, recursos e incita defensores/apoiadores (*stakeholders*), bem como opositores.

De certa maneira, trata-se de mais uma busca da educação infantil, campo minoritário, de se integrar ao campo hegemônico da educação básica. De fato, como observado em outras áreas e momentos, o campo de investigação, políticas e práticas de avaliação da educação básica praticamente banuiu a educação infantil de suas preocupações manifestas, apesar de uma das obras mais referidas na bibliografia brasileira contemporânea sobre avaliação, a de Jussara Hoffman (1996), tratar do tema na pré-escola. A falta de atenção da produção em avaliação para com a educação infantil já fora notada por Barretto e colaboradores (2001, p. 33) na exaustiva revisão “Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos”, quando informam que, dentre os poucos artigos que focalizam apenas uma etapa educacional, muito raros são “aqueles que focalizam a avaliação em relação à educação infantil”.

Esse quase silêncio imposto à educação infantil, observado nas preocupações com a avaliação educacional, pode ser identificado, também, em vários outros temas, principalmente quando educação infantil significa não só pré-escola, mas também, e sobretudo, creche. Basta lembrarmos da resistência à inclusão da creche como subetapa da educação básica durante os debates na Constituinte (ROSEMBERG, 2008), nas primeiras formulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), nas versões iniciais da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Acrescente-se, ainda, que a integração da educação infantil, particularmente da creche, como subetapa legítima da

educação básica vem sendo incluída apenas recentemente nas agendas de movimentos sociais importantes, como dos movimentos negros, do campo (braço educacional) e indígena (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Percebe-se, então, no momento atual, um movimento duplo: o de incorporação da educação infantil na política de avaliação da educação básica, talvez em ritmo mais lento; e outro, mais intenso, que busca a incorporação da avaliação como tema/problema evocando uma atenção específica para a política de educação infantil.

Isso não significa que a educação infantil não tenha processado avaliações antes deste momento. Como se afirmou, o argumento aqui sustentado é que, desde há muito, na educação infantil, avalia-se e trata-se da avaliação, mas não de modo recortado, denominado e enquadrado como um problema social, demarcando campo de conhecimento e ação política e, conseqüentemente, território em disputa. Isto é, observamos aqui, como informam Shadish e colaboradores (1995) sobre a constituição do campo profissional de pesquisa em avaliação nos Estados Unidos, que muitos trabalhos em avaliação nem sempre foram rotulados como tal. Na educação infantil brasileira, teríamos inúmeros exemplos a evocar, porém, na sequência deste artigo, mencionaremos apenas dois relativos à avaliação da qualidade.

Parece possível afirmar que, desde as primeiras manifestações públicas contemporâneas em prol das creches – militantes e acadêmicos a partir dos anos 1970, governamentais algum tempo depois –, vêm ocorrendo, em determinados setores do país, uma intensa mobilização pela expansão da oferta e melhoria de sua qualidade com base em avaliações que nem sempre receberam essa denominação. Por acaso não teria sido uma “avaliação participativa” da qualidade da rede de creches do município de São Paulo, nos moldes preconizados pela literatura sobre avaliação emancipatória (SAUL, 1988), o procedimento adotado pela Comissão Especial de Inquérito sobre Creches do Município de São Paulo (CEI de Creches, 1983-1984), quando escutou diferentes atores sociais atuando na rede de creches ou envolvidos na luta por creches da cidade? Para responder a essa indagação, reproduzimos o depoimento de Maria da Pureza, cozinheira de uma “creche direta” na época em que, em uma das sessões públicas, avaliou as condições dos alimentos fornecidos pela Prefeitura de São Paulo em 1983-1984:

Dizem que não fornecem a farinha de trigo porque o bolo já vem pronto [...] o repolho vem em estado bruto. Desde as raízes até a folha que você vai aproveitar. Limpo, um repolho de um quilo e meio se reduz a meio, não sendo suficiente para todo mundo. E nós ficamos dentro da cozinha fazendo o milagre brasileiro. (CEI/ Dossiê I, p. 44, 47, apud SCAVONE, 2011, p. 4)³

3 A citação foi extraída da dissertação de mestrado de Darci Terezinha de Luca Scavone, que, em sua versão da história da creche em São Paulo no período 1976-1984, oferece uma avaliação bastante particular sobre a CEI de creche: “uma imersão que pareceu querer abraçar a questão da creche em todas as suas dimensões, diluindo o foco que motivava a investigação: a entrega de creches construídas pelo poder público municipal para entidades particulares por meio de convênios” (SCAVONE, 2011, p. 142). Rosemberg (2008), ao revisitar o mesmo evento, assinala, porém, que, em suas conclusões, formulou-se pela primeira vez no país a proposta para a Constituinte de reconhecimento da creche como extensão às crianças pequenas do direito universal à educação.

Outro exemplo: ao fazer uma releitura minuciosa do já histórico artigo de Campos, Füllgraf e Wiggers (2006), “A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados da pesquisa”, foi-me possível apreender que, apesar de ter como foco uma revisão da literatura sobre a “qualidade e sua avaliação”, ele não incluiu o descritor “avaliação” e usou parcimoniosamente o termo (apenas quatro vezes no corpo do texto), bem como foram raras (duas), dentre as pesquisas arroladas (50), aquelas que adotaram o termo avaliação. Assim, no artigo, as autoras usam expressões variadas em substituição ao termo avaliação: por exemplo, “diagnóstico” (“diagnóstico comparativo”, “diagnóstico sobre atendimento”, “diagnóstico de redes” etc.), termo consagrado historicamente em educação infantil brasileira; em seguida, expressões que envolvem os termos realidade (“realidade estudada”, “realidade que emerge”, “realidade descrita”, “realidade pesquisada” etc.), levantamento ou pesquisa, todos em substituição ou à guisa do termo avaliação.⁴ Haveria alguma dúvida de que a pesquisa referida no excerto transcrito abaixo efetuou uma avaliação da qualidade das creches comunitárias de Fortaleza?

O levantamento de Cruz (2001) sobre as creches comunitárias de Fortaleza, Ceará, [...] traz informações a partir de observações realizadas em 19 creches que atendiam 950 crianças. As creches são mal equipadas, com problemas de segurança. As crianças são atendidas em tempo integral, com atividades que privilegiam a alimentação [...]. Permanecem longos períodos ociosas... (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 24)

É necessário, porém, alertar que a inclusão dessas preocupações antigas e recorrentes do tema avaliação na educação infantil só é possível quando se adota um enquadre amplo e aberto para o termo/conceito – “o processo de determinar o mérito, a qualidade ou o valor de coisas” (SCRIVEN, 1991, p. 1) –, extrapolando conceituações restritas focalizadas exclusivamente na equação custo-benefício, com ênfase nos resultados, associada “à reforma gerencialista do Estado” e na “desresponsabilização/devolução/privatização da provisão de bens e serviços sociais”, e que tem provocado entre acadêmicos(as) e ativistas “reações que beiram à fobia” (FARIA, 2005, p. 99).

Por outro lado, no momento atual, quando a área começa a propor uma política de avaliação na/da educação infantil, vem ocorrendo o confronto de enquadramentos mais delimitados e disputados pelos atores sociais em ação, isto é, pelas diversas instâncias do Estado, de setores da educação, da academia, dos movimentos sociais, de trabalhadores e usuários (poucas vezes) de creches e pré-escolas. Ao se debater se seria pertinente uma política de avaliação na/da educação afluam, então,

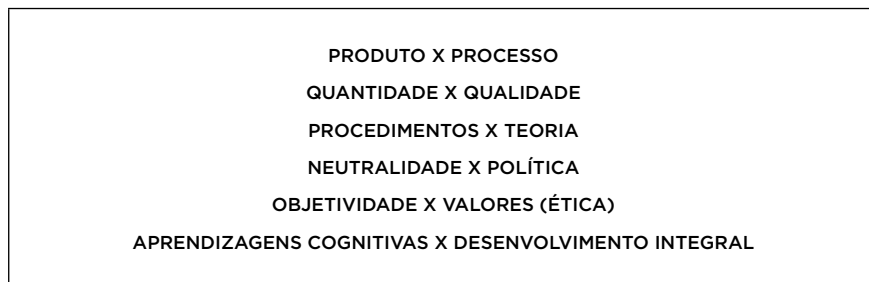
4 Conforme Ramos e Shabbach (2012, p. 1.277) o diagnóstico, ou estudo de situação, seria um tipo de avaliação *ex ante* de política pública, programa ou projeto “quando se mapeiam as necessidades e são realizados estudos de factibilidade que orientarão a formulação do programa”. No campo da educação infantil brasileira, o termo diagnóstico foi usado mais amplamente como avaliação de uma determinada situação da oferta.

modelos e concepções diversas ou divergentes, que tendem a provocar o burburinho mencionado.

Em suma, pode-se propor uma interpretação do estado do debate atual (por vezes embate) em torno do tema da avaliação no campo da educação infantil a partir dos estudos sobre construção de problema social, particularmente a pesquisa de Bernard Lahire, *L'invention de l'“illettrisme”* (1999). Adotando uma concepção nominalista de problema social, Lahire e outros pesquisadores (por exemplo, BEST; LOWNY, 2008) apontam a importância da denominação e do enquadre na construção de um problema para integrar a agenda de políticas públicas em dado momento. Um “novo” problema não é demarcado sem uma nova denominação que orienta um enfoque conceitual, político, que redefine territórios. O “novo” problema social precisa ser “etiquetado” para angariar visibilidade e, assim, concorrer a um bem escasso: a atenção pública específica diante da infinidade de questões, necessidades, problemas sociais que competem por sua inclusão na agenda de políticas públicas.⁵

Pois bem, parece-me que, ao incluirmos a avaliação como uma questão para a política de educação infantil, nós a integramos de modo anacrônico ao que vem sendo debatido e alterado no âmbito da educação básica e superior no Brasil (como também mais geral das políticas públicas) nos últimos 40 anos, pelo menos. Mesmo que nem sempre claramente explicitadas nos recentes debates entre defensores e detratores da avaliação na/da educação infantil, e por vezes inspiradas em uma vulgata, é possível reencontrar bipolaridades velhas conhecidas da pesquisa (Figura 1).

FIGURA 1
BIPOLARIDADES CAPTADAS NO DEBATE/EMBATE BRASILEIRO
CONTEMPORÂNEO SOBRE AVALIAÇÃO NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Este binarismo apreendido na defesa e ataque da avaliação na/da educação infantil de há muito vem sendo problematizado, e mesmo superado, nos debates contemporâneos sobre avaliação. Basta que se retomem para testemunho os já clássicos *Avaliação de quarta geração*, de Egon Guba e Yvonna Lincoln (traduzido em 2011 para o português pela Editora da Unicamp), *Foundations of program evaluation: theories of*

⁵ Na literatura educacional, a bibliografia mais habitual referente ao ciclo de políticas é de autoria de Ball e Bowe (1992). Ver Mainardes (2006).

practice, de Shadish, Cook e Leviton (1995), e o brasileiro *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*, de Heraldo Marelím Vianna (2005).⁶

De um modo geral, detratores da avaliação na/da educação infantil tendem a concebê-la como se fosse restrita a um modelo teórico considerado positivista ou de primeira geração por Guba e Lincoln (2011), e que privilegiaria o primeiro termo de cada binômio: avaliação de produto (particularmente aquisições escolares de alunos no plano do conhecimento), quantitativa, primando pelo fazer técnico, portanto concebendo-se como neutra (acima do bem e do mal) e objetiva, valorizando, sobretudo, os procedimentos em detrimento da teoria, da ética e da dimensão política.

Porém, no debate contemporâneo sobre uma política (ou sistema) de avaliação na/da educação infantil, não só detratores da avaliação tendem a acirrar tal bipolaridade vetusta, como também defensores da avaliação, por vezes, sustentam procedimentos inspirados no modelo hegemônico adotado no Brasil nos ensino fundamental e médio – “avaliações em larga escala, que tomam como principal indicador de qualidade o desempenho cognitivo dos alunos, medido por meio de provas” (BRASIL, 2012, p. 6) – que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb.

Visando a preencher esta lacuna e orientada por uma concepção específica de avaliação da educação infantil, em consonância com diretrizes da LDB – que desautoriza avaliações de crianças da educação infantil com finalidade classificatória e restritiva da progressão escolar –, a Secretaria de Educação Básica – SEB – do MEC promoveu a criação de um grupo de trabalho que elaborou um documento para orientar a política (denominada ali de “sistemática”) de avaliação da educação infantil (BRASIL, 2012). Tal “sistemática” concebe a avaliação como um processo formativo que, na educação infantil, deve-se voltar para as instituições, os programas e as políticas. Portanto, muito distante do que foi denominado e interpretado como modelo positivista.

... a avaliação institucional abrange um conjunto de procedimentos que vão desde a organização dos dados escolares dos alunos (fluxo escolar e perfil); dos profissionais da escola (formação, jornada semanal, participação nos colegiados escolares); das condições de infraestrutura (conservação e adequação das instalações; adequação e disponibilidade dos equipamentos); das condições de realização do trabalho pedagógico (adequação de disponibilidade de espaços e tempos); até opiniões, percepções, expectativas e sugestões de toda a comunidade escolar, passando pelo registro e debate crítico das práticas, do ponto de vista de sua abrangência, intencionalidade e relevância. (BRASIL, 2012, p. 21)

⁶ Para as gerações mais jovens, lembro ainda do seminal artigo de Maria Laura P. Franco publicado em *Cadernos de Pesquisa* (FRANCO, 1988) sobre abordagens qualitativas e quantitativas (controvérsia com Sérgio Luna) e a síntese da guerra entre paradigmas teóricos e metateóricos tão bem elaborada por Alda Judith Alves Mazzotti (1996) ao resumir um dos livros de Guba e Lincoln, além do texto de Ana Maria Saul (1988) já mencionado.

Ao se analisarem as bipolaridades apresentadas na Figura 1, talvez seja admissível que a opção pelo foco no produto (e não no processo), em procedimentos (e não em teoria explicitada) ou em técnicas quantitativas (e não qualitativas) possa ser (e é) justificada. Por exemplo, uma avaliação estrita do acesso à creche pode basear-se no indicador taxa de frequência (porcentagem de crianças da idade prevista que frequentam creche sobre o número de crianças da faixa etária), pois não se dispõe, até o momento, de outra maneira para estabelecer metas para o acesso à creche e avaliar se a meta vem sendo atingida. Porém, não é concebível acatar uma concepção de avaliação da/na educação infantil que não seja sempre mediada por valores, que não esteja atenta à totalidade da pessoa criança, que não seja ética e iluminadora para tomada de decisões socialmente justas e democráticas. Pode-se até não explicitar a tomada dessas posições, mas elas estão presentes na concepção adotada.

No âmbito da educação infantil, duas perguntas centrais constituem os pontos de partida iniciais para qualquer proposta de pesquisa avaliativa: por que e para que(m) serve a pesquisa avaliativa da/na educação infantil? Qual a razão de ser da política de educação infantil?

A primeira pergunta pode encontrar pistas promissoras no debate contemporâneo mais amplo sobre as funções da avaliação. A partir da descrição das funções atribuídas à avaliação – informação, realocação e legitimação –, Faria (2005) assinala, citando Darien (2011), que, na América Latina, a “função avaliação” foi institucionalizada tardiamente nos anos 1990, “tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma [gerencialista] [...] com ênfase nos resultados e na desresponsabilização/devolução/privatização da provisão de bens e serviços sociais”.

Na educação infantil, tal instrumentalização da avaliação pode ser apreendida em textos e relatórios que definem modelos incompletos de educação da criança de até 3 anos, geralmente denominados de desenvolvimento infantil, e que redundam na redução de recursos alocados pelo Estado, associação particularmente notada nas pesquisas de avaliação de impacto.

Observo uma espécie de deslizamento do uso das pesquisas [de avaliação] de impacto da educação infantil no ensino fundamental. Se de início foram efetuadas para avaliar programas em andamento (como os norte-americanos Head Start e High Scope) e seus resultados funcionaram como argumento para ampliar as fontes de recurso (vale a pena investir em educação infantil), atualmente a avaliação de impacto tem sido usada para delimitar objetivos e estratégias: melhorar os indicadores do ensino fundamental e reduzir ao mínimo os custos de programas e projetos. (ROSEMBERG, 2001, p. 23)

No contexto brasileiro pós-Constituição de 1988, e respondendo à segunda questão – sobre a razão de ser da política de educação infantil – há dois pontos consensuais, apesar de estarem em tensão: o direito da criança de até 5 anos à educação via creches e pré-escolas; o direito de mães e pais trabalhadores(as) a que seus filhos(as) sejam acolhidos(as) em creches e pré-escolas. Infelizmente, no Brasil, não tivemos mobilização política suficiente para integrar as duas perspectivas. Daí algumas tensões que enfrentamos serem mais intensas do que aquelas enfrentadas por países nos quais essa integração política ocorreu. Por exemplo, alguns países europeus, particularmente os escandinavos, conseguiram integrar a política de educação infantil à política de igualdade de oportunidades entre mulheres e homens nos planos do trabalho e da vida familiar. Isto não significa afirmar que tal integração esteja completada, que seja imune a pressões políticas contrárias em tempo de crise econômica ou que signifique que direitos das crianças, dos(as) filhos(as) sejam sempre coincidentes com direitos dos pais/mães, dos adultos (EURYDICE/EACEA, 2009).

No Brasil, a tensão decorrente da não integração entre direitos das crianças à educação e direitos dos pais/mães ao trabalho manifesta-se recorrentemente, enquadrando decisões políticas e avaliações consequentes: férias na educação infantil segundo qual padrão, do sistema escolar ou da legislação trabalhista? Creche noturna para filhos(as) de quem trabalha à noite? Período de adaptação da criança à creche com respaldo em direito trabalhista para a mãe e o pai?⁷

Pode-se perceber, ao focalizar essas questões, particularmente as últimas, que se a agenda da política de avaliação na/da educação infantil pode se aproximar da agenda de política de avaliação da educação básica, não pode, entretanto, ser idêntica a ela. Neste campo de ação política, de práticas sociais e de conhecimentos lidamos, então, com várias particularidades que geram questões que podem ou não ser incluídas na política de avaliação da educação básica como um todo. Ou, dito de outro modo, ao integrar a educação infantil, a política (ou sistema) de avaliação da educação básica deve adequar-se a especificidades dessa etapa da educação, bem como das crianças às quais se destina.

Uma das particularidades da educação infantil, quando confrontada a subetapas posteriores da educação básica, decorre da maior vulnerabilidade estrutural – e não intrínseca – da criança pequena em face das pessoas mais velhas que dispõem de maior autonomia e visibilidade social. Esta vulnerabilidade estrutural, que tem sido problematizada por outros autores do campo dos estudos sociais da infância (ROSEMBERG; MARIANO, 2010; SOARES, 1997), significando menor visibilidade, autonomia e poder de negociação política, coloca-nos em posição de alerta máxima na observância de padrões éticos.

7

Talvez esta seja uma das maiores discriminações contra crianças pequenas cujos pais/mães não dispõem de recursos para se ausentarem do trabalho durante o período de adaptação do(a) filho(a) à creche/pré-escola. Deve-se notar que a disponibilidade e as estratégias para o período de adaptação não figuram em critérios de avaliação da qualidade da oferta, tampouco na agenda de movimentos sociais no Brasil contemporâneo.

ÉTICA E AVALIAÇÃO

Sabe-se que uma das estratégias mais frequentemente usadas na avaliação de etapas e níveis de ensino posteriores à educação infantil consiste na aferição de valor agregado da melhoria de desempenho cognitivo do aluno – desempenho aferido por meio de resultados em provas. A recente controvérsia quanto ao uso de provas e escalas de desenvolvimento como estratégia de avaliação de desempenho de crianças pequenas frequentando creche, entre outros aspectos, parece revelar uma preocupação ética com seu uso, além, evidentemente, de críticas à fragilidade de sua precisão e ao viés cultural desses instrumentos.⁸

A questão ética refere-se a eventuais riscos de etiquetagem, de estigmatização, de construção de profecias referentes às crianças avaliadas que se autorrealizam. Quem acompanha as pesquisas de Marília Pinto de Carvalho (2004) sobre avaliação feita por professoras do desempenho de seus(suas) alunos(as) da ótica da identificação de cor/raça e do sexo pode perceber a delicadeza da questão. Basta observar a passagem da cor/raça para a condição de “variável dependente”: a identificação étnico-racial do(a) aluno(a) por parte das professoras parece depender também de seu sexo, que parece depender também de seu desempenho escolar. A hipótese de Carvalho (2004) é que, pelo menos no âmbito da escola, “a identidade racial de meninos e meninas seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e *status* socioeconômico, mas também seu desempenho escolar” (p. 247).

Transpondo tais preocupações para o plano da avaliação de crianças/bebês frequentando creches por meio de escalas classificatórias, algumas perguntas poderiam ser feitas: o quanto a composição da família, seu nível de renda, a localização do domicílio nas áreas mais ou menos nobres ou pobres da cidade, o pertencimento étnico/racial orientariam o olhar de “avaliadores” e marcariam com estigma a trajetória educacional dessas crianças?

A preocupação ética (e técnica) com o uso de “testes” de desenvolvimento aparece não apenas entre pesquisadores(as), gestores e ativistas pró-procedimentos qualitativos e brandos, como também entre economistas autores(as) filiados(as) ao Banco Mundial e que são partidários de avaliação da qualidade via valor agregado da melhoria do desempenho do aluno em outras etapas da vida. A citação a seguir é longa, mas pertinente, e foi extraída do relatório Educação infantil: Programas para a geração mais importante do Brasil:

8

Ver relato no documento produzido pelo grupo de trabalho do MEC/COEDI (BRASIL, 2012) sobre a controvérsia relacionada ao uso de escalas de desenvolvimento como instrumento de avaliação de crianças frequentando a creche.

Dados comprovam a importância da qualidade da Educação Infantil para os resultados do Desenvolvimento na Primeira Infância, mas a medição da qualidade para crianças pequenas é complexa [...] Em níveis mais elevados do ensino, a qualidade é muitas vezes medida por meio de indicadores de valor agregado da melhoria do aluno.

No entanto, mesmo havendo muitas ferramentas disponíveis para medir o desenvolvimento da criança em idades precoces, elas são menos precisas do que as medidas para as crianças mais velhas e poucos sistemas universalmente testam crianças. Além disso, ligar essas medidas a incentivos para creches e pré-escolas pode ter o efeito perverso de levar os centros a excluir dos registros as crianças que demonstram atraso no desenvolvimento. Como resultado, a qualidade da creche e da pré-escola é geralmente medida por instrumentos multidimensionais de observação, em que entrevistadores observam a creche ou a pré-escola em atividade, classificando a qualidade dela numa série de áreas. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 15)⁹

Duas outras preocupações incitam a evidenciar o tema da ética em uma agenda de política de avaliação na/da educação infantil: a confidencialidade das informações e a creche como “celeiro de sujeitos” para pesquisas de diversas áreas de conhecimento.

Como se sabe, no Brasil, preceitos éticos em pesquisas envolvendo seres humanos são principalmente orientados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde – CNS –, Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos (a versão 2012 é a mais recente). A Resolução se baseia em quatro princípios relacionados aos sujeitos da pesquisa: autonomia, beneficência e não maleficência, justiça e equidade. Em termos gerais, a Resolução afirma que “a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-lo em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade”, comprometer-se “com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos, garantia de que danos previsíveis serão evitados” e com a “relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária”.

Uma das traduções desses princípios em pesquisas de avaliação é o respeito à confidencialidade, à privacidade da informação fornecida, que não pode ser divulgada sem autorização do próprio sujeito ou de seu responsável em certos casos, como no de crianças. Ao analisar preceito equivalente no contexto do debate norte-americano sobre avaliação, Guba e Lincoln assinalam:

Quando a ciência social se propôs a compreender mais e mais as esferas secretas do comportamento humano, ela também entrou em esferas que Bok descreve como intensamente pessoais. Portanto, ela se tornou suficientemente invasiva, a ponto de

9

Katrina Kosec é PhD em Economia Política pela Universidade de Stanford. David K. Evans é PhD em Economia pela Universidade de Harvard (www.ifpri.org). Acesso em: 12 dez. 2012).

comprometer o regulamento de privacidade, pelo menos em alguns estudos. (2011, p. 137)

A questão com a qual nos defrontamos aqui é a da consideração subjetiva, e eventualmente em tensão, das diferenças entre os níveis de intrusão presumidos pelo pesquisador/avaliador e aqueles percebidos pela pessoa que está fornecendo a informação. Um exemplo significativo desse descompasso pode provir da informação sobre pertença de cor/raça solicitada na matrícula de crianças/adolescentes na educação básica.

Com efeito, o quesito sobre declaração de cor/raça introduzido no Censo Escolar 2005, em resposta a antiga reivindicação do movimento negro,¹⁰ visa à avaliação de diferenciais de escolaridade entre alunos(as) brancos(as) e negros(as). Desde a introdução do quesito até o último Censo Escolar (2012), tem-se observado alto índice de não resposta, em torno de 25% (ROSEMBERG; ARTES, 2012), ao passo que é praticamente nulo nos inquéritos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE: Censos Demográficos e Pesquisas Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD – ou recente pesquisa *Características étnico-raciais da população* (IBGE, 2011). Uma hipótese é que os inquéritos do IBGE garantem a confidencialidade/privacidade do informante por lei, contrariamente ao que ocorre no procedimento empregado pelas escolas. Pesquisa recente de Cristiane Irinéa Silva (2011) flagrou o constrangimento explícito de um pai que fora matricular seu(sua) filho(a) em uma escola brasileira.

Um pai chegou para fazer a matrícula do filho e teve muita dificuldade de entender o processo de inscrição de matrícula; quando lhe perguntaram a cor ou raça da criança, disse que não podia responder, pois, para ele “Todo mundo é bonito, igual e filho de Deus”, acrescentou que não sabia qual a cor ou raça da criança, que somente sua esposa saberia dizer. A funcionária insistiu, lendo cada categoria de maneira pausada e clara, e ele voltou a afirmar o que já dissera antes. Foi a única criança que não apresentou declaração de cor/raça na ficha de inscrição. (Caderno de campo, 8/11/2006, apud SILVA, 2011, p. 136)

Ou seja, o nível de tolerância de servidores públicos, gestores, ativistas, pesquisadores(as) com respeito ao que se considera ser a privacidade de pais/mães de alunos(as) pode divergir, sendo particularmente necessário discernir com cuidado a vulnerabilidade social de cidadãos brasileiros usuários (dependentes?) de serviços públicos, principalmente aqueles que podemos denominar de

¹⁰ A informação deve ser fornecida pelo(a) próprio(a) aluno(a) a partir dos 16 anos, e antes dessa idade pelos pais (ROCHA; ROSEMBERG, 2007).

“cativos”, como no caso dos que usam creches públicas, cuja oferta é muito inferior à demanda.

Tal alerta ganha maior relevância quando se atenta aos resultados da importante pesquisa do IBGE *Características étnico-raciais da população* (2011), realizada em 2008 no Distrito Federal e em mais cinco estados.¹¹ Dentre as diversas perguntas, duas delas são particularmente relevantes para este argumento: se a pessoa sabe informar sua cor/raça e qual a influência da cor ou raça na vida das pessoas. Entrevistando apenas residentes de 15 anos e mais, as respostas ao questionário indicaram alto percentual (96,0%) de pessoas que sabem dizer a própria cor ou raça e um percentual significativo, acima de 60% dentre auto-declarados pretos, pardos, negros, indígenas e amarelos, que consideram que exercer a cor ou raça influencia na escolaridade (IBGE, 2011, tabelas 2.6 e 2.30).

Daí a importância de se atentar para os contextos nos quais os inquéritos visando avaliação são efetuados: não são apenas aqueles gerenciados pelo Estado/governo, mas também aqueles sob inspiração dos movimentos sociais, como é o caso da inclusão do quesito cor ou raça na ficha de matrícula do(a) aluno(a) no sistema educacional brasileiro. Ao benefício de se saber a pertença étnico-racial de alunos(as) para fins de democratização da educação pode-se justapor o malefício do constrangimento, da apreensão eventual do estigma por parte de pais.

Como vimos, se, por um lado, o termo avaliação associado à educação infantil vem entrando tardia e parcimoniosamente no campo da educação, por outro, creches e pré-escolas têm sido *locus* para avaliações em outros campos de conhecimento, como psicologia, medicina (pediatria), enfermagem, ciências da alimentação e serviço social. Por exemplo, uma rápida busca na base de dados Scielo Brasil localizou 58 títulos de artigos que trazem os descritores “avaliação; creche”.¹² Alguns exemplos: “ingestão de nutrientes de crianças de uma creche filantrópica”; “avaliação de consumo alimentar de crianças pertencentes a uma creche filantrópica”; “avaliação do estado nutricional e do desenvolvimento neuropsicomotor em crianças frequentadoras de creche”; “avaliação do desempenho motor global e em habilidades motoras axiais e apendiculares de lactentes frequentadores de creche”; “habilidades de crianças”; “avaliação dos marcos de desenvolvimento infantil”; “avaliação do desempenho motor global”.

Esses exemplos já são suficientes para apontar que a creche brasileira, particularmente a creche pública, vem “oferecendo” a pesquisadores(as) de diversos campos do conhecimento, particularmente na saúde e em disciplinas afins, oportunidades de pesquisa, de temas, problemas, mas, principalmente, de sujeitos: crianças, bebês, por vezes suas famílias e trabalhadores(as).

11 Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso.

12 Nem todos se referem à creche na educação infantil. O termo é usado também em veterinária. Pesquisa realizada 20/03/2013.

Renata Ishida (2013), analisando dissertações e teses da base da Coordenação de Pessoal do Ensino Superior – Capes – que usaram o descritor creche, encontrou o descritor avaliação associado a 16 títulos nas diversas áreas de saúde (mas apenas quatro em Educação). Flávio Urra (2011) encontrou um expressivo número de artigos em revistas brasileiras de pediatria onde se relatam pesquisas que avaliaram variadas dimensões de crianças frequentando creches públicas brasileiras. Dois aspectos importantes assinalados por Urra (2011) merecem atenção: descuido na descrição de reações das crianças e de suas famílias em face dos dispositivos adotados pelas pesquisas, mesmo quando empregam procedimentos invasivos; a creche pública é avaliada, explícita ou implicitamente, como um local de risco para a criança, “mobilizando sentidos de gravidade e negatividade” (p. 1), porém, são evasivas e generalistas as informações veiculadas sobre estratégias precisas para corrigir os problemas observados nos estabelecimentos estudados.

Ambos aspectos suscitam inquietações quanto ao respeito a padrões de ética em pesquisas de avaliação efetuadas em creches públicas: de um lado, a necessidade de explicitação clara de procedimentos éticos adotados, da descrição de eventuais reações em face de estímulos invasivos e das respostas dos(as) pesquisadores(as); de outro, a ponderação clara entre malefício e benefício da pesquisa não só para as crianças e suas famílias, mas também para as redes e a política de creche. Com efeito, na leitura dos artigos analisados por Urra (2011), é difícil saber até que ponto essas pesquisas se preocuparam com o retorno, com a devolução das informações visando à melhoria da qualidade das creches investigadas. Percebe-se, neste caso, uma passagem de avaliação *na* educação infantil para uma avaliação *da* educação infantil, ou melhor, da creche, que estaria sendo julgada como uma instituição em crise perene, podendo fortalecer estigmas sociais.

Desses exemplos é possível apontar duas “abas” para essa reflexão. A primeira é a necessidade de que uma política (sistema) de avaliação na/da educação infantil considere a dimensão ética quando as instituições (particularmente as públicas) são usadas como *locus* ou objeto de avaliação para outras disciplinas para além da educação: de que regulamentação dispomos no Brasil sobre esse aspecto além da Resolução n. 196/96/2012 do Conselho Nacional de Saúde? A segunda é a necessidade de se velar pela divulgação dos resultados das avaliações.

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica serem usados de forma positiva na definição *de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada*

dos docentes, de maneira decisiva, na definição de elementos para a *tomada de decisões* que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema. (VIANNA, 2005, p. 17, grifos no original)

Ou seja, uma política de avaliação na/da educação infantil ganha novo sentido e apela por maior cuidado ao incorporar também (e ser enquadrada como) avaliação da política de educação infantil.

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Já houve um tempo em que se considerou que a pesquisa em avaliação prescindia de tomada de posição, de valores, que era objetiva, técnica, distante da política. Tal posição vem sendo questionada há muito no cenário internacional e nacional (HOUSE, 1980; FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986; FARIA, 2005). Talvez essa posição tenha sido um dos responsáveis pela ojeriza ou fobia (FARIA, 2005) observada entre pesquisadores(as) brasileiros(as) em face da avaliação, inclusive da educação, além da função justificadora anteriormente mencionada.

A afirmação de que a avaliação é uma atividade política foi enfaticamente assinalada por House (1980, p. 121):

...a avaliação é por sua natureza uma atividade política. Ela serve aos tomadores de decisão, resulta em alocação e realocação de recursos e legitima quem obtém o quê. Está intimamente implicada na distribuição de bens sociais. É mais do que a reafirmação de ideias, é um mecanismo social de distribuição [...] A avaliação não deve ser apenas verdadeira; ela deve ser justa [...] e a justiça prevê um importante padrão pelo qual a avaliação deve ser julgada.

Ao se adotar tal perspectiva, a pesquisa avaliativa estabelece e declara suas lealdades em termos de sua função, de seus objetivos, métodos, procedimentos, ética e divulgação de resultados. Isso implica também incluir na avaliação os objetivos da política, programas ou projetos sob análise, efetuando perguntas exemplares: em benefício de quem foram propostos tais políticas, programas e projetos em educação infantil? Os objetivos propostos nos projetos, programas e metas estão em consonância com o consensual e instituído legalmente? Assim, uma avaliação do Plano Nacional de Educação 2011-2020 deve partir da distinção inicial da meta de expansão da oferta para a creche (50%) e para a pré-escola (universalização), antes de se avaliar se as metas foram cumpridas. Por que estas metas foram assim estabelecidas?

Respondendo a quais necessidades, interesses ou concepções? De que setores/atores sociais?

Tal perspectiva reconhece que concepções e interesses em torno da educação infantil podem divergir, estar em conflito. Por exemplo, a Constituição de 1988 estabeleceu que a criança de 0 a 3 anos dispõe do direito legítimo à educação e ao cuidado propiciado pela instituição creche integrada ao sistema educacional. Porém, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – não traduz este direito em sua avaliação sobre Diversidade e Equidade no Brasil (UNICEF, 2003, p. 52) utilizando dados coletados e processados pelo IBGE.

Creches - O UNICEF considera importante que as crianças tenham um bom começo de vida e, por isso, defende que até os 3 anos de idade elas possam usufruir a convivência familiar e os cuidados dos pais.

Neste documento, a análise dos dados da primeira infância *não inclui indicadores educacionais para a faixa etária de 0 a 3 anos de idade*, já que, apesar de ser reconhecida pelo UNICEF como um direito, a creche não é a única possibilidade de educação nessa fase da vida. É fundamental que se valorize, também, a atenção oferecida pelos pais ou alunos responsáveis por zelar pelo desenvolvimento das crianças até 3 anos de idade. (Grifos meus)

Ou seja, ao mesmo tempo em que reafirma o direito, o procedimento de avaliação o nega ao excluir indicadores relativos a essa faixa etária. Aqui, o princípio político ou ideológico de valorização da educação de bebês em espaço doméstico e familiar prevaleceu ao direito de crianças pequenas e de seus pais e mães. Nesse caso, a avaliação efetuada pelo Unicef com dados coletados e processados por instância governamental pode ser politicamente avaliada como injusta pelos defensores dos princípios constitucionais que conferiram às crianças de até 3 anos o direito à creche.

Figueiredo e Figueiredo já haviam sustentado a oportunidade da avaliação política da política como

...análise e elucidação do critério ou critérios que fundamental determinada política: as razões que a tomam preferível a qualquer outra [...] estas razões têm que ser relevantes, ou seja, devem estar referidas a princípios cuja realização irá, presumivelmente, contribuir para uma desejável quantidade e distribuição de bem-estar. (1986, p. 108)

Adentramos, aqui, um nível de análise que, apesar de não exclusiva, está afeto à filosofia Política, cujos debates se tornaram

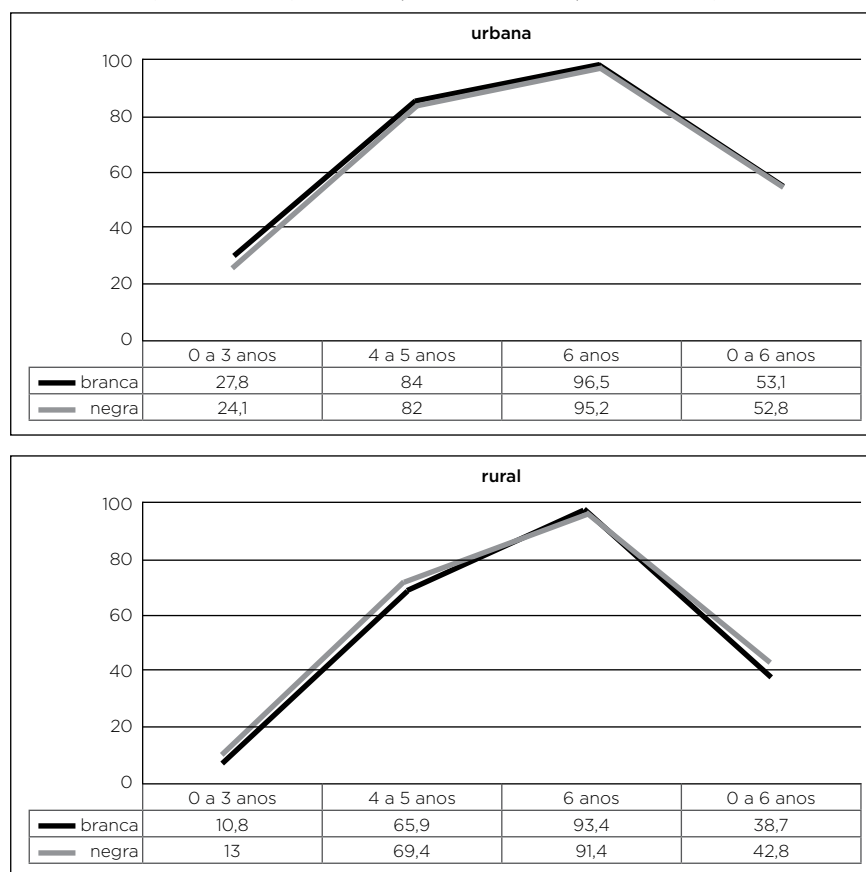
maquis complexos nas últimas décadas com a ênfase contemporânea dos movimentos sociais em reivindicações de práticas de reconhecimento que redundam em políticas de valorização identitária. É por isso que Nancy Fraser (2001, 2007), filósofa feminista, apesar de associar o princípio da justiça de reconhecimento ao princípio da justiça distributiva, insurge-se contra a sobrestimação contemporânea das reivindicações identitárias. Fraser assinala que, nessas décadas, quando se observa forte desigualdade econômica, reivindicações por reconhecimento vêm se sobrepondo a reivindicações redistributivas de bens sociais. Parodiando o famoso artigo de Hartmann, “O infeliz casamento entre marxismo e feminismo”, de 1981, Fraser (2007) desenvolve seu argumento quanto ao “infeliz casamento do culturalismo com o neoliberalismo”, quando o reconhecimento foi alçado à condição de reivindicação central feminista:

...uma categoria venerável da filosofia hegeliana ressuscitada por cientistas políticos, essa noção capturou o caráter distintivo das lutas pós-socialistas, que frequentemente tomavam a forma de uma política de identidade visando mais a valorização da diferença do que a promoção da igualdade. (p. 296)

Tal situação pode ser apontada na educação infantil brasileira contemporânea. A partir de dois exemplos.

O primeiro refere-se à educação infantil no contexto das relações raciais. Aqui, a perspectiva de avaliação da justiça ou injustiça distributiva das políticas sociais vem sendo avaliada mediante um indicador chamado de “hiato ou viés de raça”, que significa aferir o quanto o indicador social (emprego, educação, saneamento básico etc.) referente a negros e brancos se aproxima ou se afasta. Este tem um indicador largamente usado para avaliar o acesso de negros e indígenas ao ensino superior. Tal indicador tem sido utilizado ainda para estabelecer cotas visando à reserva de vagas no intuito de atingir metas: geralmente equivalentes ao percentual desses grupos em dada região demarcada. Não é meu objetivo aqui discutir mérito (maior) que demérito desta perspectiva de avaliação dos indicadores de acesso ao ensino superior e de correção das desigualdades. A questão é a transposição de seu uso para o acesso à creche, etapa educacional que apresenta reduzida taxa de frequência para crianças de 0 a 3 anos de idade, tanto negras quanto brancas. Aqui, o mais contundente não seria o hiato, a diferença entre crianças brancas e negras, mas a desigualdade que atinge ambas. Como se pode perceber na Figura 2, nas curvas de porcentagem de crianças negras e brancas frequentando creche, que se sobrepõem, indicando praticamente igualdade de destino!

FIGURA 2
PORCENTAGEM DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS FREQUANTANDO CRECHE OU PRÉ-ESCOLA, POR IDADE, COR/RAÇA E LOCALIZAÇÃO. BRASIL, 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

O outro exemplo provém da análise do que o Censo Escolar 2010 denomina “localização diferenciada da escola”, isto é, a condição de a escola estar situada em assentamento da reforma agrária, comunidade remanescente de quilombo ou em terra indígena. Tais categorias correspondem a movimentos sociais identitários que, entre outras coisas, reivindicaram e obtiveram a inclusão no questionário do Censo Escolar do quesito referente à disponibilidade de “materiais didáticos diferenciados”, isto é, materiais didáticos que acolham as diferenças. Tal informação foi disponibilizada no Censo Escolar 2010 para os 4.739 estabelecimentos em “localização diferenciada”. Porém, não se incluiu um quesito geral sobre a disponibilidade de materiais pedagógicos no geral para os 108.967 estabelecimentos que compõem o universo de escolas que oferecem educação infantil (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Desse exemplo destaco dois aspectos: a dimensão política da decisão de incluir ou não quesitos que se desdobram em indicadores para avaliação de políticas de Educação Infantil; a priorização de

indicadores identitários em detrimento de indicadores focalizados na justiça distributiva.

Isso levanta um alerta sobre proximidades e distâncias entre as agendas dos movimentos sociais – negro, indígena, MST/educação no campo, de mulheres – e a agenda dos movimentos em torno dos direitos das crianças, da Educação Infantil com evidentes repercussões no enfoque político de avaliações das políticas de Educação Infantil.

Penso que não é preciso provar mais que as decisões na formatação de modelos de avaliação de políticas de Educação Infantil são sempre políticas e com consequências previsíveis nos instrumentos selecionados para tal avaliação.

AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE ACESSO: INDICADORES E DADOS

Um dos instrumentos fundamentais na avaliação de políticas públicas, os indicadores sociais, são utilizados em todas as etapas de seu ciclo – da construção do problema, passando pela agenda, até a avaliação de resultados –, bem como nos diversos setores sociais: saúde (por exemplo, taxa de mortalidade na infância), trabalho (taxa de atividade feminina), distribuição de renda (Índice de Gini), educação (taxa de frequência à creche), entre outros. Idealizados nos Estados Unidos no final da década de 1960 como instrumento de planejamento e avaliação de políticas públicas, os indicadores sociais passaram a ser nomeados e utilizados no Brasil em 1975, sob os auspícios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SANTAGADA, 1993). Iniciemos por sua conceituação.

...os indicadores sociais são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse pragmático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente. (JANNUZZI, 2005, p. 138)

Jannuzzi atesta um interesse crescente no Brasil na elaboração e divulgação de indicadores sociais, que vem mobilizando governos, partidos políticos, movimentos sociais, mídias, igrejas, sindicatos, acadêmicos, empresariado, isto é, a multiplicidade de atores sociais que se envolvem na implementação e no acompanhamento de políticas públicas. Nota, ainda, que tal interesse se vê estimulado e estimula a produção de informações extensivas de melhor qualidade (como as propiciadas pelos censos demográficos e escolares) e maior transparência pública. Além disso, a tecnologia informatizada tem expandido o acesso a tais informações, anteriormente restritas aos técnicos das instituições produtoras de dados.

Nesse contexto, os sistemas nacionais de estatísticas constituem fontes preciosas para a elaboração de indicadores sociais para avaliação de políticas públicas. Como qualquer informação agregada, os indicadores sociais valem o quanto valem os conceitos, definições e procedimentos adotados para a coleta de dados e sua construção.

A boa prática da pesquisa social recomenda que os procedimentos de construção dos indicadores sejam claros e transparentes, que as decisões metodológicas sejam justificadas, que as escolhas subjetivas – invariavelmente frequentes – sejam explicitadas de forma objetiva. (JANNUZZI, 2005, p. 141)

A construção de indicadores na educação infantil está em seu início, pois essa etapa da educação tardou a ser integrada pelos principais sistemas nacionais de estatísticas: não localizei uma data precisa que informasse o início da inclusão do jardim da infância (ou maternal ou pré-escola) nas estatísticas educacionais sistematizadas pelo Inep. Porém, sabemos com precisão que o IBGE incluiu a creche e toda a faixa etária até 6 anos em seus inquéritos a partir da PNAD de 1994, e que o primeiro Censo Demográfico a coletar tais informações foi o realizado em 2000.

Portanto, visando a uma reflexão crítica sobre os indicadores usados na avaliação da política da educação infantil, particularmente a taxa de frequência ou de matrícula à creche e pré-escola, informação usada para avaliar o acesso, é necessário remontar a conceitos e procedimentos adotados para a coleta dos dados, o que será feito a seguir.

Informações estatísticas sobre a educação da população brasileira, inclusive a educação infantil, são coletadas principalmente pelo IBGE e pelo Inep.¹³ No IBGE, as principais pesquisas que tratam da população e delimitam o domicílio como unidade de coleta são os censos demográficos e a PNAD.

Os questionários dos censos demográficos e da PNAD situam a creche entre os “cursos” que a pessoa frequenta, ao lado dos demais que arrola: pré-escola, classe de alfabetização, alfabetização de jovens e adultos, fundamental, médio, superior de graduação, especialização de nível superior, mestrado e doutorado. Nas notas técnicas referentes ao Censo Demográfico 2010 constam as conceituações transcritas abaixo.

Curso frequentado. O curso que a pessoa frequentava foi classificado em:

- **Creche** – para curso destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades, em estabelecimento juridicamente regulamentado ou não.

13

De fato, o Inep sistematiza informações coletadas pelas escolas.

- **Pré-escola** – para cursos (maternal ou jardim de infância) cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.
- **Classe de alfabetização** – para curso de alfabetização de crianças. (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas)

Ou seja, o Censo Demográfico 2010 incorporou uma configuração não reconhecida legalmente pela LDB (1996), pois o “curso” classe de alfabetização não foi previsto no sistema educacional brasileiro.

A pergunta efetuada no Censo Demográfico 2010 foi se a pessoa “frequenta creche ou escola”.

Considerou-se que frequentava creche a criança que estava matriculada e frequentava estabelecimento, juridicamente regulamentado ou não, destinado a dar assistência diurna às crianças nas primeiras idades.

Considerou-se que frequentava escola, ou seja, era estudante, a pessoa que estava matriculada e frequentava curso: pré-escolar (maternal ou jardim de infância); classe de alfabetização – CA [...]. (IBGE, 2012, s/p, Notas Técnicas)

Por outro lado, o Inep, responsável pela organização, consolidação e divulgação dos Censos Escolares, adota outra conceituação, conforme se verá adiante. Antes, porém, é necessário reiterar a centralidade das informações sistematizadas pelo Inep que, a partir da lei n. 9.424/96 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – altera o cálculo do montante de recursos destinados à educação básica pública nas Unidades Federadas, que passou a estar associado ao número de matrículas indicadas pelo Censo Escolar. Este sistema foi aperfeiçoado após a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb –, em 2006.¹⁴

O instrumento de coleta de dados do Censo Escolar é um formulário de preenchimento obrigatório pelos estabelecimentos de ensino que constam do cadastro do Inep. O formulário é assinado pela pessoa responsável por seu preenchimento (diretor ou secretário) e prevê-se a verificação das informações fornecidas pela escola por meio de pesquisa *in loco* (BRASIL 2005, p. 3).

Iniciados em 2005, e implementados em 2007, os cadastros de alunos e professores foram um avanço (antes a informação era sobre matrícula e função docente) e passaram a integrar os Censos Escolares, seja na versão de dados agregados divulgados no Portal do MEC (2007 e 2008), seja apenas na versão de microdados. Tais cadastros contêm variáveis sobre as

14 Atualmente, as informações coletadas pelo Censo Escolar subsidiam vários outros programas federais além do Fundeb para repasse de recursos, tais como Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, Transporte Escolar, Alimentação Escolar, entre outros.

peessoas, no caso alunos(as) e professores, além de informações sobre matrículas e funções docentes. Assim, as informações sobre os(as) alunos(as), ao se referirem a pessoas, podem equivaler às informações sobre as pessoas residentes que frequentam creche ou escola captadas pelos Censos Demográficos, apesar de algumas especificidades ou divergências nas coletadas de dados de cada pesquisa. De acordo com Kappel (2008), o cadastro de alunos(as) ainda não estaria bem consolidado e necessitaria de ajustes.

Não obstante os avanços, pesquisa sobre as condições da oferta da educação infantil em área rural (ROSEMBERG; ARTES, 2012) apontou a persistência de expressiva defasagem entre os dados referentes a 2010 e divulgados por ambas instituições: enquanto o Inep informava 8.179.685 matrículas em creche, pré-escola e ensino fundamental associadas a crianças de 0 a 6 anos, o IBGE indicava que 9.969.352 crianças de até 6 anos estariam frequentando creche, pré-escola, classe de alfabetização e ensino fundamental, também em 2010. A maior diferença ocorre na comparação entre crianças de até 3 anos, sempre no sentido de subnotificação nos dados do Inep, conforme Tabela 1.

TABELA 1
NÚMERO DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS, MATRICULADAS/FREQUENTANDO CRECHE, PRÉ-ESCOLA OU ENSINO FUNDAMENTAL POR IDADE, SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO E A ORIGEM DOS DADOS. BRASIL, 2010.

IDADE (EM ANOS)	URBANO			RURAL		
	IBGE (1)	INEP (2)	DIFERENÇA (1-2)	IBGE (1)	INEP (2)	DIFERENÇA (1-2)
0 a 3	2.338.887	1.419.477	919.410	237.059	115.591	121.468
4 e 5	3.912.499	3.280.146	632.353	734.486	645.742	88.744
6	2.246.436	2.201.915	44.521	499.980	516.814	-16.834
Total	8.497.822	6.901.538	1.596.284	1.471.525	1.278.147	193.378

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 - microdados; Inep, Censo Escolar 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Essa defasagem entre os dados de ambas as fontes não é nova, como também não é nova sua divulgação. Uma análise dos dados nacionais disponíveis no final dos anos 1990 (ROSEMBERG, 1999), em que se comparam informações do Censo Escolar 1989 e da Pesquisa Nacional de Saúde e Nutrição, também de 1989 – única pesquisa de abrangência nacional realizada até então pelo IBGE com dados para toda a faixa etária de 0 a 6 anos frequentando creche ou pré-escola – já observava notável diferença, particularmente entre o número de crianças/matrículas relacionado à faixa etária de 0 a 3 anos.

A subnotificação de matrículas verificada atualmente é mais resistente à interpretação após a implementação do Fundeb, pelo qual os recursos são alocados por número de matrículas e, segundo o próprio Inep, uma criança pode corresponder a mais de uma matrícula. Várias hipóteses vêm sendo levantadas para explicar esta defasagem: diferenças entre a unidade de coleta (domicílio e escola), de referência (pessoa e

matrícula), informante (pais/responsáveis pelo domicílio e funcionário da escola), delimitação da idade (anos completos no momento da coleta/certidão de nascimento/informação e anos completos no ano do censo/certidão de nascimento/informação dos pais/responsáveis), data de referência das informações (outubro e maio), bem como a construção e atualização do cadastro de escolas pelo Inep. Isto é, pode-se supor que a população utilize “creches ou escolas” que não sejam incluídas nos cadastros do Inep por não se caracterizarem formalmente como creches ou escolas, ou que tais unidades entrem ou saiam do cadastro em anos sucessivos.

Visto que tais defasagens são observadas há mais de uma década, talvez já fosse o momento de se efetuarem pesquisas específicas para entendê-las. O que explicaria, por exemplo, a grande diferença em relação a 2010 (24% de matrículas a mais nos dados do IBGE)? Uma possível explicação da subnotificação de matrículas seria o não cadastramento de escolas de baixa qualidade. Se isto for verdade, os dados atuais sobre qualidade da oferta coletados pelo Inep tenderiam a apresentar um retrato mais favorável do cotidiano de creches, pré-escolas e escolas. Pesquisas locais sobre cadastros de escolas municipais e sobre o entendimento dos questionários e cadastros por gestores, funcionários e pais poderiam levantar pistas para se corrigirem as informações prestadas, caso se considere relevante atingir maior fidedignidade, superando esse desencontro das estatísticas educacionais.

A despeito da conceituação formal e legal no Brasil de creche, pré-escola e ensino fundamental, pesquisa recente constatou um grande número de crianças “fora do lugar” (ROSEMBERG; ARTES, 2012): a etapa da educação que frequentavam ou em que estavam matriculadas não coincidia com a idade prescrita (Tabela 2).¹⁵

TABELA 2
CRIANÇAS DE ATÉ 6 ANOS POR ETAPA DE ENSINO FREQUENTADA E SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO. BRASIL, 2010

FAIXA ETÁRIA	SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL
0 a 3 anos	Urbano	1.629.254	709.635	0	0	2.338.889
	Rural	148.901	88.159	0	0	237.060
	Total	1.778.155	797.794	0	0	2.575.949
4 a 6 anos	Urbano	389.163	3.266.805	1.112.209	1.390.758	6.158.935
	Rural	54.630	593.826	241.805	344.205	1.234.466
	Total	443.793	3.860.631	1.354.014	1.734.963	7.393.401

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 – microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Dentre as crianças de 0 a 3 anos, 797.794 estariam “fora do lugar”, segundo o Censo Demográfico 2010: 41,5% das crianças de até 3 anos frequentariam creche e 58,5% pré-escola. Portanto, nesta idade, mais da metade das crianças estaria “fora do lugar”, situação mais frequente em

15
Tal informação já havia sido captada por Rosenberg e Pinto (1997) e Rosenberg (1999).

área rural, onde 60,5% das crianças de até 3 anos que frequentavam algum estabelecimento de ensino estavam na pré-escola, e não em creche.

Dados coletados pelo Inep via Censo Escolar 2010 também indicam um número expressivo de matrículas de crianças de 0 a 6 anos (Tabela 3). A defasagem é maior para a creche que para a pré-escola, bem como para as matrículas em área rural.

TABELA 3
PORCENTAGEM DE MATRÍCULAS POR FAIXA ETÁRIA, SEGUNDO ETAPA DE ENSINO E LOCALIZAÇÃO. BRASIL, 2010.

ETAPA DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA	FAIXA ETÁRIA		TOTAL
		0 A 3 ANOS	4 A 6 ANOS	
Creche	Total	67,7	32,3	100
	Urbana	68,6	31,4	100
	Rural	53,4	46,6	100
Pré-escola	Total	2,6	97,4	100
	Urbana	2,6	97,4	100
	Rural	2,8	97,2	100

Fonte: INEP, Censo Escolar 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Uma análise complementar, associando a incidência da categoria “fora da idade” às variáveis que podem indicar relações estruturais de poder entre segmentos sociais (sexo, cor/raça, região, sistema educacional público ou privado) apresenta um panorama preocupante (Tabela 4).

TABELA 4
PORCENTAGEM DE MATRÍCULAS DE CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS “FORA DA IDADE” POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO AS VARIÁVEIS SELECIONADAS. BRASIL, 2010.

VARIÁVEIS SELECIONADAS		ETAPA DE ENSINO	
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA
Sexo	Masculino	32,1	2,6
	Feminino	32,5	2,7
Cor/raça	Branca	29,2	2,2
	Negra (preta + parda)	37,7	2,6
	Indígena	40,4	2,2
	Amarela	36,4	3,2
	Não-declarada	30,7	2,6
Região	Norte	51,3	1,9
	Nordeste	43,4	5,1
	Sudeste	28,1	1,1
	Sul	25,4	1,9
	Centro-oeste	33,8	1,8
Dependência administrativa	Pública	35	1,3
	Privada	27,3	6,9
Total		32,3	2,6

Fonte: INEP, Censo Escolar 2010 - microdados (apud ROSEMBERG; ARTES, 2012).

Dentre as tendências, nota-se que, com exceção da variável sexo (para a qual os percentuais de matrículas “fora da idade” são muito próximos), o maior percentual de “fora da idade” é encontrado entre crianças com menores oportunidades sociais: residentes em área rural, nas regiões Norte e Nordeste, declaradas de cor/raça negra, indígena e amarela. Observou-se também maior percentual dessa defasagem em matrículas de estabelecimentos públicos.

Dois comentários iniciais são possíveis: o primeiro é que esta defasagem etapa-idade deveria ser informada na publicação Sinopse Estatística da Educação Básica, para que o(a) leitor(a) tenha claro que os números que as tabelas informam sobre creche não correspondem ao formalmente conceituado. O segundo se refere à complexidade da compreensão dos percursos simbólicos que levam a esta hierarquia na construção dos significados da creche como etapa educacional legítima, um direito de todas as crianças de 0 a 3 anos. Para tanto, necessitamos de pesquisas aprofundadas como vêm sendo feitas em outros contextos.¹⁶ É difícil saber, apenas à luz dos dados aqui apresentados, se o significado da creche ainda está associado à clientela tradicional da assistência; ou se em estabelecimentos de educação infantil denominados e registrados como creches, matrículas de crianças maiores retiram vagas efetivas de crianças de 0 a 3 anos.

Porém, a análise dos dados apresentados permite concluir que as informações do Censo Escolar 2010 por etapa de escolarização inflam a presença de matrículas na creche quando se considera apenas a conceituação legal explicitada, da mesma forma que fora observado para os dados do Censo Demográfico 2010.¹⁷ Ou seja, as avaliações da política de acesso à educação infantil, particularmente para a creche, devem estar atentas à faixa de idade a que se refere a taxa de frequência. O indicador se torna particularmente equivocado quando se estabelece a relação entre o número de matrículas em creche pelos dados do Censo Escolar e o número de crianças de 0 a 3 anos com dados do Censo Demográfico ou da PNAD: muitas matrículas em creche são de crianças com mais de 3 anos e 11 meses. Em suma, para uma efetiva avaliação da política de acesso à educação infantil brasileira, particularmente a da creche, ainda não dispomos de indicadores precisos e confiáveis.

Equívoco equivalente decorre do uso exclusivo de taxas de frequência à creche ou escola para fins comparativos, seja entre períodos históricos (por exemplo, cumprimento das metas dos Planos Nacionais de Educação), seja entre unidades geográficas ou territoriais (regiões, estados, municípios, por exemplo). O já mencionado relatório de Evans e Kosec assinala:

As tendências regionais na expansão da educação infantil não se limitam por faixas de renda. O Nordeste – uma das regiões mais

16
Entre eles Urra (2011), Santos (2012) e Nazareth (2011).

17
A outra condição de matrícula de criança “fora do lugar” pode ser apreendida quando se comparam local de moradia e de estudos o que não será tratado neste artigo (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

pobres do Brasil – teve maiores taxas de matrículas em creches e pré-escolas do que o relativamente rico Centro-oeste durante quase toda a última década e presencia alguns dos maiores índices de inscrição na pré-escola. (EVANS; KOSEC, 2011, p. 57)

Ora, tal conclusão poderia implicar em regozijo se a alta taxa de matrícula ou frequência à educação infantil na Região Nordeste não fosse acompanhada de uma reduzida presença de jornada em tempo integral. Ou seja, a alta taxa de frequência à educação infantil no Nordeste parece ser explicada pela baixa taxa de atendimentos em tempo integral, dando forma ao ditado popular “desveste-se um santo para se vestir outro” (Tabela 5).

TABELA 5
ORDENAÇÃO DAS REGIÕES SEGUNDO A PORCENTAGEM DE CRIANÇAS FREQUENTANDO CRECHE OU PRÉ-ESCOLA E A POSIÇÃO QUANTO À DURAÇÃO MÉDIA DA JORNADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

REGIÃO	FREQUÊNCIA - IBGE		JORNADA - INEP	
	POSIÇÃO	FREQUÊNCIA	POSIÇÃO	DURAÇÃO MÉDIA DA JORNADA
Sudeste	1ª	54,7%	2ª	6,24
Nordeste	2ª	51,7%	4ª	4,36
Sul	3ª	49,6%	1ª	7,45
Centro-Oeste	4ª	45,0%	3ª	5,71
Norte	5ª	40,5%	5ª	4,3

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 – microdados e INEP, Censo Escolar 2010 – microdados (elaboração: Amélia Artes).

Em suma, parece necessária uma boa caminhada, ainda, para que disponhamos de dados macro sólidos para construir indicadores de acesso confiáveis, visando à avaliação de apenas uma das dimensões da política nacional de educação infantil.

SUGESTÕES FINAIS

Apesar de levantar muitas tensões, a perspectiva do texto não foi fomentar a celeuma, ao contrário, foi instigar o alerta e a atenção de ativistas e pesquisadores(as) da causa da educação infantil com equidade e qualidade para o novo tema/problema da avaliação, sem fobia, ojeriza ou preconceito, mas com cuidado. As funções de pesquisas avaliativas podem ser múltiplas, inclusive e sobretudo a de informar atores sociais mais diretamente implicados no usufruto de creches e pré-escolas.

Ao lado das preocupações e tensões em momento de demarcação de “novo” campo temático e problemático, vive-se a expectativa de participar, de criar, de influenciar. Ao final deste artigo não me furtei a

esse impulso e ousei elaborar sugestões que, para alguns, soarão como ingênuas, mas que para outros poderão soar como tão evidentes quanto “a nudez do rei”. São elas:

1. elaboração de um estado da arte sobre pesquisas avaliativas em educação infantil;
2. fortalecimento de canais de comunicação e formação mútua entre os campos de avaliação da educação básica e da educação infantil;
3. divulgação e monitoramento mais eficiente e pró-ativo da implementação de diretrizes, orientações, resoluções e outros documentos normalizadores relacionados à educação infantil;
4. planejamento da implementação de alterações legais antes de sua discussão e aprovação (análise prévia da viabilidade e do cronograma de implementação);
5. elucidação dos desencontros entre informações e conceituações referentes à educação infantil oriundas das agências federais produtoras de estatística, secretarias municipais de educação, estabelecimentos de ensino, pais/mães;
6. realização de pesquisa a partir de microdados do IBGE e Inep adotando as unidades federadas e os municípios como unidade de análise, visando ao planejamento e monitoramento de políticas;
7. revisão do questionário/formulário do censo escolar à luz de eventuais correspondências entre seus quesitos e escalas de avaliação de qualidade, visando ao monitoramento da qualidade da oferta;
8. análise da localização de creches e demais escolas pelo território nacional (rural e urbano) conforme densidade populacional de crianças e distribuição de renda e planejamento quanto à localização das novas edificações de creches e pré-escolas;
9. melhorar a difusão de dados, incluindo indicadores, sobre criança pequena, particularmente residente em área rural;
10. inclusão da avaliação em projetos e programas da educação infantil, particularmente dos que alteraram dispositivos constitucionais, como ocorreu com a Emenda Constitucional 59/09;
11. elaboração de estratégias para ampliar o acesso à creche e melhoria da qualidade;
12. implementação de experiências de formação de gestores e legisladores relacionadas à educação infantil, particularmente a creche.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Ivany Souza (Coord.) et al. *Avaliação da qualidade do atendimento oferecido em creches e pré-escolas no Estado do Rio Grande do Sul*: relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 1994. (Consultora: Maria Isabel Edelwiss Bujes).

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Avaliando: olhando as avaliações infantis: relatório de pesquisa*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. (Consultora: Maria Isabel Edelwiss Bujes).

BARRETTO, Elba S. de Sá et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BARRETTO, Elba S. de Sá; PINTO, Regina Pahim (Coord.). *Avaliação na educação básica: 1990-1998*. Brasília: MEC/Inep, 2001. 219 p.

BEST, Joel; LOWNEY, Kathleen S. *Teaching social problems from a constructionist perspective: Manual to Accompany Joel Best's Social Problems*. New York: Norton & Company, 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 maio 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. In: REUNIÃO DO FÓRUM HEMISFÉRIO EDUCACIONAL QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 2., maio 2005, Brasília. *Artigo apresentado...* Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: maio 2013.

_____. *Censo escolar 2010*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. *Censo escolar 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação*. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n. 1.147/2011. Brasília, MEC, 2012.

BRASIL. *Resolução n. 196/96*, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 out. de 1996. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: mar. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagú*, n. 22, p. 247-290, 2004.

CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; MENDES, Débora Lúcia Lima Leite. Estudos de avaliação na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 20, n. 43, p. 293-304, ago. 2009.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 515-533, dez. 2011.

ELTINK, Caroline Francisca. *Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche*. Ribeirão Preto: USP/FFCLRP, 2000. p. 93-100. (Seminário de pesquisa, 3).

EURYDICE/EACEA. Agence Exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Bruxelles: Union Européenne, 2009.

EVANS, David K.; KOSEC, Katrina. *Educação infantil: programas para a geração mais importante do Brasil*. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A política da avaliação de políticas públicas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 97-110, out. 2005.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, set./dez. 1986.

FRANCO, Maria Laura P. B. Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 75-80, ago. 1988.

FRASER, Nancy. New School for Social Research. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 291-308, maio-ago. 2007.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas: Unicamp, 2011. 320 p.

HARTMAN, Heidi. The unhappy marriage of marxism and feminism: towards a more progressive union. In: SARGENT, Lydia. *Women and revolution*. Boston: South End, 1981. p. 1-4.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOUSE, Ernst R. *Evaluating With Validity*. Beverly Hills: Sage Publications, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Características étnico-raciais da população: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008*. 2011.

_____. *Notas Técnicas*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/defaulttab_amostra.shtm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

_____. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ISHIDA, Renata. Discursos de agentes comunitárias de saúde paulistanas sobre creche e cuidado de bebês. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do serviço Social Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 137-160, abr./jun. 2005.

KAPPEL, Dolores Bombardelli. *Educação infantil nas estatísticas do Censo escolar do INEP*. Rio de Janeiro, 2008. (Documento técnico para o MEC)

LAHIRE, Bernard. *L'invention de l' "illettrisme": rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris: La Découverte, 1999.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 96, p. 15-23, fev. 1996.

NAZARETH, Leila. *Discursos sobre creche na revista Pais e Filhos: análise da ideologia*. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAZ, Senhorinha de Jesus Pit. *A avaliação na Educação Infantil análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*. 2005. 132 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Rev. Adm. Pública*, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, set./out. 2012.

ROCHA, Edmar José da; ROSEMBERG, Fúlvia; Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007. (Artigo elaborado com base em pesquisa para a dissertação de mestrado de Edmar José da Rocha, 2005)

RODRIGUES, Gisele Sonsini; LARA, Angela Mara de Barros. Avaliação das propostas do Banco Mundial para a educação infantil: influências e consequências nos países periféricos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 89-104, abr. 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. O estado dos dados para avaliar políticas de educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 20, p. 5-58, dez. 1999.

_____. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

_____. Bebês e creche: discursos e políticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto das Galinhas, PE. *Anais...* Porto das Galinhas: ANPED, 2012. GT7: Educação de crianças de 0 a 6 anos.

ROSEMBERG, Fúlvia; ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

ROSEMBERG, Fúlvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim. Criança pequena e raça na PNAD 87. *Textos FCC*, n. 13, 1997.

SANTAGADA, Salvatore. Indicadores sociais: Contexto Social e breve histórico. *Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 245-255, 1993.

SANTOS, C. P. dos. *Discursos sobre o bebê e a creche no jornal on line Folha de S. Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de São Paulo, 2012.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1988.

SCAVONE, Darci Terezinha de Luca. *Marcas da história da creche na cidade de São Paulo: as lutas no cotidiano (1976-1984)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco, Itatiba SP, 2011.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation Thesaurus*. Califórnia: Sage, 1991.

SHADISH, William R.; COOK, Thomas D.; LEVITON, Laura C. *Foundations of program evaluation: theories of practice*. Califórnia: Sage, 1995.

SILVA, Cristiane Irinéa. Acesso de crianças negras à educação infantil. In: ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia (Org.). *Educação Infantil enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011. p. 131-138. (Prática Pedagógica).

SILVA, Juliana Bezzon da; SOUZA, Tatiana Noronha de. Análise da utilização de uma escala para avaliação da qualidade de creches. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 137-158, abr. 2011.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da Criança: utopia ou realidade? *Infância e juventude*, Lisboa, n. 4, p. 101-126, 1997.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. Dados sobre a infância e a adolescência: diversidade e equidade no Brasil. In: _____. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras: diversidade e equidade*. Brasília: UNICEF, 2003. Parte 2.

URRA, Flávio. *Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

FÚLVIA ROSEMBERG

Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas; professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP; coordenadora do Núcleo Gênero, Raça e Idade – Negri
frosemberg@fcc.org.br

Recebido em: JANEIRO 2013 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2013

TEMA EM DESTAQUE

O USO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THELMA HARMS

TRADUÇÃO AKEMI KAMIMURA

REVISÃO TÉCNICA BEATRIZ ABUCHAIM

RESUMO

Embora a ECERS tenha sido amplamente utilizada para orientar a melhoria de programas de educação infantil, relativamente pouco tem sido relatado sobre sua aplicação prática. Este artigo explora as qualidades que tornaram a ECERS útil em programas que atendem crianças de diferentes culturas e origem socioeconômica nos Estados Unidos e em outros países. A ECERS inclui indicadores para avaliar as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: proteção da saúde e segurança, apoio e orientação para desenvolvimento social/emocional e estímulos de linguagem e desenvolvimento cognitivo. A escala é usada em diferentes países, culturas e idiomas, utilizando diferentes currículos, com apenas pequenos ajustes. A fim de assegurar a comparabilidade estão disponíveis materiais de treinamento, protocolos para prática de campo e requisitos para traduções. São descritos o uso das escalas na Quality Rating and Improvement Systems nos Estados Unidos, assim como sua utilização internacional generalizada.

MELHORIA DE PROGRAMA • AVALIAÇÃO DE QUALIDADE • ECERS • PROGRAMAS PRÉ-ESCOLARES

THE USE OF ENVIRONMENT RATING SCALES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

Although the ECERS has been widely used to guide program improvement, relatively little has been reported about this practical application. This paper explores the qualities that have made ECERS useful in the USA and other countries in programs serving children from different cultures and socio/economic backgrounds. The ECERS includes indicators to assess the three basic needs common to all children: protection of health and safety, support and guidance for social/emotional development and stimulation of language and cognitive development. It is used in different countries, cultures, and languages, using different curricula, with only minor adjustments. Training materials, protocols for field practice and requirements for translations to assure comparability are available. Use of the scales in the Quality Rating and Improvement Systems in the USA, as well as widespread international use are described.

PROGRAM IMPROVEMENT • QUALITY ASSESSMENT • ECERS •
PRESCHOOL PROGRAMS

EL USO DE ESCALAS DE EVALUACIÓN DE AMBIENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Aunque a menudo se ha utilizado la ECERS para orientar la mejora de programas de educación infantil, relativamente poco ha sido relatado sobre su aplicación práctica. Este artículo explora las calidades que hicieron que la ECERS fuera útil en programas que atienden a niños de diferentes culturas y origen socioeconómico en Estados Unidos y otros países. La ECERS incluye indicadores para evaluar las tres necesidades básicas comunes a todos los niños: protección de la salud y seguridad, apoyo e orientación para el desarrollo social/emocional y estímulos de lenguaje y desarrollo cognitivo. Se aplica la escala en distintos países, culturas e idiomas, utilizando diferentes currículos, con tan sólo pequeños ajustes. A fin de asegurar la comparabilidad se encuentra disponible material para capacitación, protocolos para práctica de campo y requisitos para traducciones. Se describe el uso de las escalas en Quality Rating and Improvement Systems de Estados Unidos, así como su utilización internacional generalizada.

MEJORA DEL PROGRAMA • EVALUACIÓN DE CALIDAD • ECERS •
PROGRAMAS PARA PREESCUOLA

EMBORA O USO EM PESQUISA DAS ESCALAS DE avaliação de ambientes (ECERS, ITERS, FCCERS e SACERS) esteja bem documentado na literatura, relativamente pouco do que se tem escrito sobre o uso dessas escalas nos diversos esforços de melhoria da educação infantil nos Estados Unidos e no exterior encontra-se disponível. Meu objetivo, neste artigo, é analisar como a lógica e a estrutura das Escalas de Avaliação de Ambientes, juntamente com vários programas de treinamento e outros materiais de apoio, contribuem para a atual abordagem multidimensional para melhoria da qualidade das instituições educacionais nos Estados Unidos, em particular quanto ao *Quality Rating and Improvement Systems*, assim como para o uso generalizado das escalas em esforços internacionais de melhoria do atendimento no Canadá, América do Sul, Europa, Ásia, África e Oriente Médio.

ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

As décadas de 1960 e 1970 foram muito ativas nos esforços de melhoria das instituições de educação infantil nos Estados Unidos. Investimentos tanto do governo como de fundações privadas nesse nível de ensino estimularam a necessidade de novas formas de implementação e avaliação de escolas de educação infantil de alta qualidade. Programas como *Head Start*, *High Scope* e *Abecedarian Project* focaram as necessidades de desenvolvimento de crianças pequenas oriundas de meios economicamente desfavorecidos, incluídas comunidades de minorias raciais e étnicas. Duas abordagens principais foram utilizadas para definir a qualidade do programa: uma

partiu da comparação de “características estruturais”, como a proporção entre equipe e criança, tamanho total do grupo e formação de professores – questões que são reguladas no âmbito de cada estado e, portanto, muito diferentes entre si; a outra partiu da observação e descrição de práticas educacionais, como conteúdo curricular, interação entre professor e criança e envolvimento dos pais.

Diversos instrumentos de avaliação da qualidade foram desenvolvidos, cada um projetado para ser usado por um programa específico. O principal objetivo desses instrumentos era medir em que grau cada turma financiada atingia os objetivos particulares de seu programa específico. Portanto, nenhum desses instrumentos poderia ser usado para mensurar a qualidade entre diferentes programas. Apesar de certo interesse na confiabilidade e validade dos dados, predominou o formato de lista “sim/não” e com pouco tempo ou atenção possível. Em contraste, a escala *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980) utilizou uma abordagem que se diferencia das anteriores em vários aspectos. A ECERS foi elaborada para ser usada em todos os tipos de unidades de educação infantil (de período integral, programas de meio período de estimulação [*enrichment*] e/ou reforço) e com grupos raciais e socioeconômicos diversos. Essa escala propiciou uma abordagem com “vários níveis de qualidade”, em vez de um *checklist* “sim/não”.

Para traçar a origem da ECERS, é preciso voltar a 1975, quando cheguei ao Centro de Desenvolvimento Infantil Frank Porter Graham – FPG –, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, para chefiar uma nova Divisão de Desenvolvimento. Nos 15 anos anteriores, tinha sido Professora Chefe do Programa de Pré-Escola do Centro de Estudo da Infância Harold E. Jones, da Universidade da Califórnia, em Berkeley. No novo cargo, pude me aprofundar nas duas questões que me interessavam: a inovação curricular e a avaliação de programas. Em 1977, o Centro FPG publicou um livro de minha autoria em colaboração com Lee Cross, diretor do Programa de Cuidados Infantis, intitulado *Environmental provisions in day care* (HARMS; CROSS, 1977). Esse livro introduziu nove páginas de um “Inventário do Ambiente de Cuidado Infantil”, que foi projetado para ser autoadministrado pelo diretor e pela equipe de uma escola, a fim de identificar os pontos fortes e fracos da turma ou sala de aula. Em vez de se concentrar em um currículo específico ou em metas da instituição, esse instrumento foi projetado para observar em que medida uma turma conseguia atingir as três necessidades básicas comuns a todas as crianças: proteção de sua segurança e saúde; apoio e orientação para seu desenvolvimento social/emocional; e estímulos de linguagem e desenvolvimento de conceitos por meio de atividades apropriadas. Richard M. Clifford, meu colega do FPG, reconheceu que essa nova abordagem tinha potencial para ser transformada em um instrumento amplamente aplicável de avaliação da qualidade da educação infantil, e começamos, então, a trabalhar juntos.

Em 1978, o Centro publicou uma versão da nossa pesquisa *Day care environment rating scale* – DCERS (HARMS; CLIFFORD, 1978). A DCERS continha os elementos básicos que foram refinados e desenvolvidos em todas as Escalas de Avaliação de Ambientes posteriores. Em vez de uma lista de verificação, utilizou-se uma escala *Likert* com quatro níveis de qualidade para proporcionar uma abordagem gradual mais refinada para avaliação da qualidade: (1) inadequado, (2) mínimo, (3) bom e (4) excelente. Era uma escala abrangente, que incluía itens para observar até que ponto as três necessidades básicas das crianças – acima referidas – estavam sendo atendidas em uma sala de aula. Ela continha itens de observação do ambiente físico interior e exterior, do ambiente interpessoal entre equipe e crianças e da provisão de materiais e atividades para melhorar a linguagem e desenvolvimento cognitivo. A DCERS foi implementada com a participação entusiasmada de profissionais da área e seus supervisores em 100 municípios da Carolina do Norte, que deram retorno dos itens testados enquanto eles estavam sendo desenvolvidos. No entanto, julgamos que eram necessários mais testes de campo e algumas melhorias antes da publicação nacional. Durante os dois anos seguintes, os instrumentos foram testados e revisados; a escala *Likert* foi ampliada de quatro pontos para um formato de sete pontos, adicionando-se uma pontuação média entre os níveis de qualidade dos itens. A escala foi concebida para ser utilizada na avaliação de todos os tipos de programas de educação infantil para crianças de 0 a 5 anos.

Em 1980, foi publicada e distribuída nacionalmente a versão original da *Early childhood environment rating scale* – ECERS (HARMS; CLIFFORD, 1980). Essa versão foi amplamente utilizada tanto para pesquisa quanto para melhoria de programas, em escolas para bebês e crianças pequenas até a pré-escola. A ECERS tornou-se a definição *de facto* da qualidade da dinâmica da sala de aula nos Estados Unidos. Essa ampla utilização não só informou o campo da educação infantil, como também forneceu aos autores uma fonte de informações valiosa para fazer as alterações necessárias.

Uma grande revisão da ECERS foi realizada em 1998, com a participação de Debby Cryer, que tinha um longo envolvimento no trabalho com essa escola. A ECERS-R manteve a orientação abrangente da ECERS original, mas incluiu importantes melhorias de formato que possibilitaram uma discriminação da qualidade mais refinada, tais como: indicadores numerados específicos para serem marcados em cada nível de qualidade; limitação do uso da escala para programas de pré-escola e jardim de infância que atendem crianças de 2 anos e meio a 5 anos de idade; e formulário de pontuação ampliado que incluía uma planilha para facilitar o registro exato. A versão revisada e atualmente utilizada da ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 2005) incorporou extensas notas explicativas para os itens de 1998 (Quadro 1).

QUADRO 1
ITEM DE AMOSTRA DE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING
SCALE - REVISED, UPDATED EDITION

	INADEQUADO	MÍNIMO	BOM	EXCELENTE			
	1	2	3	4	5	6	7
1.1	Nenhuma atividade é utilizada pela equipe com as crianças que as encoraje a se comunicar (ex.: não há conversas acerca dos desenhos realizados; não se contam histórias; ideias não são compartilhadas no período das atividades em grande grupo; não se brinca com gestos; não se cantam músicas).	3.1 A equipe desenvolve algumas atividades que estimulam a comunicação.* 3.2 Há alguns materiais acessíveis destinados a estimular a comunicação.* 3.3 As atividades de comunicação geralmente são apropriadas às crianças do grupo.*	5.1 As atividades de comunicação ocorrem tanto durante as atividades livres como nas atividades em grupo (ex.: uma criança conta uma história sobre uma pintura; um grupo pequeno de crianças discute uma ida a uma loja). 5.2 Materiais que estimulam a comunicação das crianças estão disponíveis em várias áreas de interesse (ex.: pequenos animais e pequenos bonecos na área dos blocos; fantoches na área dos livros; brinquedos para o jogo dramático dentro e fora da classe).	7.1 Durante as atividades de comunicação, os adultos mantêm o equilíbrio entre o ouvir e o falar, de acordo com a idade e as habilidades da criança (ex.: dão tempo para a criança responder, verbalizam pela criança com capacidade de comunicação limitada). 7.2 Os adultos relacionam a comunicação oral das crianças com a linguagem escrita (ex.: escrevem o que a criança diz e leem o que está escrito; ajudam as crianças a escrever recados para seus pais).* <input checked="" type="checkbox"/>			
1.2	Há muito poucos materiais acessíveis para estimular as crianças a se comunicarem.*						
NOTAS DO/A PESQUISADOR/A							

* NOTAS DE ESCLARECIMENTO	☑ PERGUNTAS	RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A
<p>Item 16. Crianças de idades e habilidades diferentes ou aquelas que falam uma língua materna que não é a língua falada na sala necessitam de métodos diferentes para estimular as crianças a se comunicarem. Devem ser incluídas atividades adequadas para as crianças que falam uma língua materna diferente, ou para as que necessitam de métodos de comunicação alternativos, tais como linguagem de sinais ou o uso de meios que facilitem a comunicação.</p> <p>1.2 Materiais para encorajar a linguagem expressiva incluem telefones de brinquedo, fantoches, contação de histórias que utilize recursos adequados como imagens, fantoches e fantocho de dedo, bonecas e adereços para brincadeira de faz de conta, pequenas figuras e animais; quadros de comunicação e outros recursos para apoiar crianças com deficiência. Marque "Sim" se quase nenhum material estiver acessível para as crianças usarem, ou se a acessibilidade aos materiais for limitada a uma parte muito curta do dia, de modo que as crianças raramente tenham chance de usar os materiais.</p> <p>3.1 As atividades que são usadas pela equipe para estimular as crianças a se comunicarem requer que a equipe aja no sentido de fazer a criança se comunicar. Durante a</p>	<p>7.2 Você faz alguma coisa para ajudar as crianças a perceber que o que elas dizem pode ser escrito e lido por outras pessoas? Por favor, dê alguns exemplos.</p>	<p>RESPOSTAS DO/A PROFESSOR/A</p>
<p>brincadeira livre, por exemplo, o(a) professor(a) pode pedir à criança que fale sobre o que ele ou ela está fazendo. Durante a rodinha, brincadeiras com gestos, músicas, brincadeiras com rimas, ou ajudar a contar uma história poderiam contabilizar a favor deste indicador.</p> <p>3.2 Para pontuar, os materiais devem estar acessíveis por pelo menos 1 hora por dia em um programa de 8 horas ou mais. Para programas que funcionam menos que 8 horas, veja a tabela na "Explicação dos Termos Usados ao longo da Escala" para determinar a quantidade de tempo necessária.</p> <p>3.3 Músicas, poemas e/ou cantos, com conteúdo violento, sexual ou culturalmente tendencioso são considerados inapropriados. Marque "Não" para este indicador se algum dos materiais citados estiver em uso.</p> <p>7.2 Não pontue no caso de etiquetas com palavras e figuras nas prateleiras ou no caso de etiquetas colocadas em outros objetos da sala. Se a equipe somente escreve o nome das crianças nos seus trabalhos, também não pontue o indicador, mesmo no caso em que a equipe leia o nome para as crianças ao escrevê-lo. (Para exemplos sobre a ligação entre falar e escrever, veja <i>All about the ECERS-R</i>, página165-167).</p>		

Fonte: Harms; Clifford; Cryer, 2005.

Entre 1989 e 1998, foram desenvolvidas e publicadas outras Escalas de avaliação de ambientes para diferentes grupos etários e/ou para diferentes configurações de educação infantil. A *Family day care rating scale* – FDCRS (HARMS; CLIFFORD, 1989) foi concebida para uso em creches domiciliares que, muitas vezes, atendem a uma ampla faixa etária, desde bebês até crianças em idade escolar. Posteriormente, a FDCRS foi amplamente revisada e publicada como *Family child care environment rating scale* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2007).

Em 1990, foi publicada a *Infant/toddler environment rating scale* – ITERS (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 1990). A ITERS foi desenvolvida para uso em programas para bebês e crianças pequenas, desde o nascimento até 2 anos e meio de idade, que se tornaram mais numerosas nos Estados Unidos durante a década de 1980. Essa escala foi completamente revisada e publicada como *Infant/toddler environment rating scale: revised and updated* (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2002; 2006).

Em 1996, foi desenvolvida e publicada a quarta escala, *The School-Age care environment rating scale* (HARMS; JACOBS; WHITE, 1996), para avaliar a qualidade dos cuidados prestados a crianças em idade escolar, de 5 a 12 anos de idade, durante o período fora da escola (por exemplo, antes e depois da escola, durante as férias e durante o seu trimestre livre, considerando a programação trimestral da escola, em vez do semestre).

As quatro escalas de avaliação de ambientes usam o mesmo formato de sete pontos da escala *Likert* e o mesmo sistema de pontuação com itens organizados nas mesmas sete subescalas (Espaço e Mobiliário; Rotinas de Cuidado Pessoal; Linguagem e Raciocínio; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; e Pais e Equipe). No entanto, o conteúdo dos indicadores varia conforme as necessidades da faixa etária e a natureza do ambiente abordada em cada escala particular. As quatro Escalas de Avaliação de Ambientes são instrumentos de observação e requerem uma observação em sala de aula por pelo menos três horas, seguida de uma pequena entrevista com o professor sobre os indicadores que não são fáceis de observar, tais como materiais adicionais guardados.

QUADRO 2
REPRODUZIDO DE EARLY CHILDHOOD ENVIRONMENT RATING SCALE:
REVISED UPDATED VERSION

VISÃO GERAL DAS SUBESCALAS E ITENS DA ECERS-R	
<p>Espaço e Mobiliário</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Espaço interno 2. Móveis para os cuidados de rotina, brincadeiras e aprendizagem 3. Móveis para relaxamento e conforto 4. Organização da sala para atividades 5. Espaço para privacidade 6. Exposição de materiais para as crianças 7. Espaço para motricidade ampla 8. Equipamentos de motricidade ampla 	<ol style="list-style-type: none"> 23. Areia/Água 24. Brincadeira de faz de conta 25. Natureza/Ciências 26. Matemática/Número 27. Uso de TV, vídeo e/ou computadores 28. Promoção da aceitação da diversidade
<p>Rotinas de cuidado pessoal</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Chegada/Saída 10. Refeições/Merendas 11. Sono/Descanso 12. Troca de fraldas/Usos do banheiro 13. Práticas de saúde 14. Práticas de segurança 	<p>Interação</p> <ol style="list-style-type: none"> 29. Supervisão das atividades de motricidade ampla 30. Supervisão geral das crianças (exceto atividades de motricidade ampla) 31. Disciplina 32. Interações equipe-criança 33. Interação entre as crianças
<p>Linguagem e Raciocínio</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. Livros e imagens 16. Estimulando as crianças a se comunicarem 17. Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio 18. Uso informal da linguagem 	<p>Estrutura do programa</p> <ol style="list-style-type: none"> 34. Programação diária 35. Atividade livre 36. Atividades em grupo 37. Provisões para as crianças com deficiência
<p>Atividades</p> <ol style="list-style-type: none"> 19. Motora fina 20. Arte 21. Música e movimento 22. Blocos 	<p>Pais e Equipe</p> <ol style="list-style-type: none"> 38. Estratégias para o envolvimento dos pais 39. Estratégias para as necessidades pessoais da equipe 40. Estratégias para as necessidades profissionais da equipe 41. Interação e cooperação entre a equipe 42. Supervisão e avaliação da equipe 43. Oportunidades para o crescimento profissional

Fonte: Harms; Clifford; Cryer, 2005 (Tradução para o português de Eliana Bhering e Beatriz Abuchaim).

FORMAÇÃO QUE COMBINA MATERIAIS IMPRESSOS E RECURSOS DE MÍDIA COM OBSERVAÇÃO IN LOCO

Tendo em vista que as Escalas de Avaliação de Ambientes são instrumentos baseados em observação, desenvolvemos uma série de materiais introdutórios impressos e recursos de mídia para preparar os usuários da escala, assim como procedimentos para orientar observações das práticas em salas de aula reais. Há pacotes de treinamento em versão impressa e DVD para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R (HARMS; CRYER, 2006a, 2006b, 2007), e um panfleto impresso de treinamento para SACERS, produzido por mim. Há também cursos *on-line* de treinamento introdutório para ECERS-R, ITERS-R e FCCERS-R. Após a conclusão desses cursos *on-line*, os participantes recebem um Certificado de Conclusão e de Crédito de Educação Continuada das faculdades parceiras e de outras instituições de ensino superior. Os pacotes impressos/DVD e cursos *on-line*

contêm informações sobre a lógica subjacente às Escalas de Avaliação de Ambientes e instruções sobre o sistema de pontuação, assim como trechos filmados em instituições reais para a prática de pontuação.

Participar de observações em pequenos grupos, cada um supervisionado por um avaliador certificado e confiável, é essencial para quem esteja se preparando para coletar dados para pesquisa ou realizando uma avaliação oficial para verificar a pontuação exigida, assim como para especialistas técnicos que aconselham os profissionais sobre aprimoramento de instituições e instrutores que treinam professores em faculdades e outras instituições preparatórias. Algumas observações práticas também são valiosas para diretores e equipe de escolas que utilizarão as escalas de avaliação de ambientes para autoavaliação, a fim de melhorar seu próprio programa.

Não apenas o treinamento para o nível desejado de confiabilidade é necessário para avaliadores cujas pontuações são usadas para pesquisa e avaliações de classificatórias (por exemplo, as necessárias para pagamento adicional com base em índice de qualidade), como também verificações periódicas de confiabilidade são exigidas para assegurar que as escalas continuem a ser utilizadas com precisão. Essas verificações de confiabilidade devem ser feitas por usuários de escala confiáveis e certificados. Nos Estados Unidos, muitos estados têm um profissional que é responsável por verificar a confiabilidade dos outros avaliadores do programa em seu estado, e geralmente sua própria confiabilidade é verificada, ao menos anualmente, pelos autores e seus associados. Assegurar a precisão e consistência no uso de um instrumento de avaliação é essencial para que os dados sejam significativos como uma base para melhoria do programa.

Além de materiais de treinamento introdutório impressos, em mídia e *on-line*, há livros abrangentes sobre ECERS-R e ITERS-R que explicam cada conceito e palavra-chave, usando tanto descrições verbais como fotografias. Essas publicações, *All about the ECERS-R* (CRYER; HARMS; RILEY, 2003) e *All about the ITERS-R* (CRYER; HARMS; RILEY, 2004), foram desenvolvidas para ajudar a estabelecer e manter a confiabilidade entre examinadores. Como uma extensão dos livros *All about*, Debby Cryer, Cathy Riley e Tracy Link vêm desenvolvendo cursos avançados e aprofundados para pessoas que concluíram o treinamento introdutório e tiveram alguma prática usando as escalas em salas de aula reais, e que buscam uma formação mais específica sobre a forma de aplicar as escalas para a melhoria do programa. Esses cursos de aprofundamento são especialmente úteis para assessores técnicos e formadores de professores e avaliadores, cujas pontuações são utilizadas em pesquisas e/ou outras avaliações classificatórias.

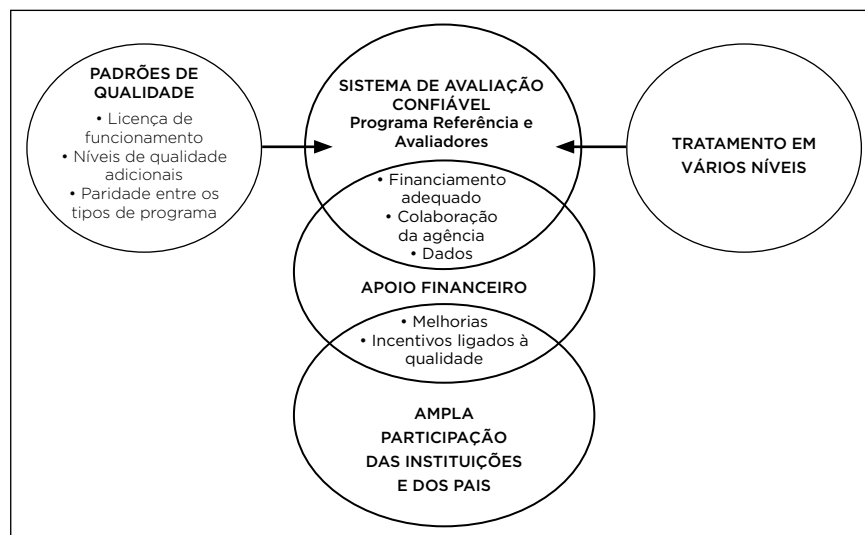
Uma vez que cada observação é potencialmente uma situação nova e possivelmente desafiadora, uma comunicação aberta entre

usuários da escala e seus autores ajuda a manter as escalas significativas e responsivas. Os autores e seus colaboradores mantêm um endereço de *e-mail* para questões sobre o campo, bem como um *site* para fornecer materiais e informações adicionais (ver Referências sobre *e-mail* e *site*).

QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEMS - QRIS: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL PARA MELHORIA DA QUALIDADE

Após muitos anos de direcionamento de esforços para a melhoria das instituições para uma determinada população, habilidade acadêmica ou currículo, um amplo programa de âmbito estadual para melhoria de qualidade, chamado *Quality Rating and Improvement System - QRIS* -, está ganhando popularidade nos Estados Unidos. Existem hoje cerca de 25 estados que estão implementando tal programa, e a maioria dos outros está em estágios de desenvolvimento do QRIS. Dado que o QRIS é executado pelos estados individualmente, os requisitos variam um pouco conforme cada um. Geralmente, todas as instituições licenciadas são elegíveis e a participação no programa é voluntária. Incentivos de vários tipos são oferecidos para estimular a participação, incluindo o financiamento de melhorias necessárias, certificados de reconhecimento, formação gratuita, assessoria técnica no local e, em alguns casos, recursos mais elevados para as instituições com maior pontuação de qualidade. Uma vez que os programas educação infantil nos Estados Unidos são amplamente regulamentados pelos estados, a proposta do QRIS é uma promessa de estímulo à melhoria de políticas públicas que resultem em maior qualidade.

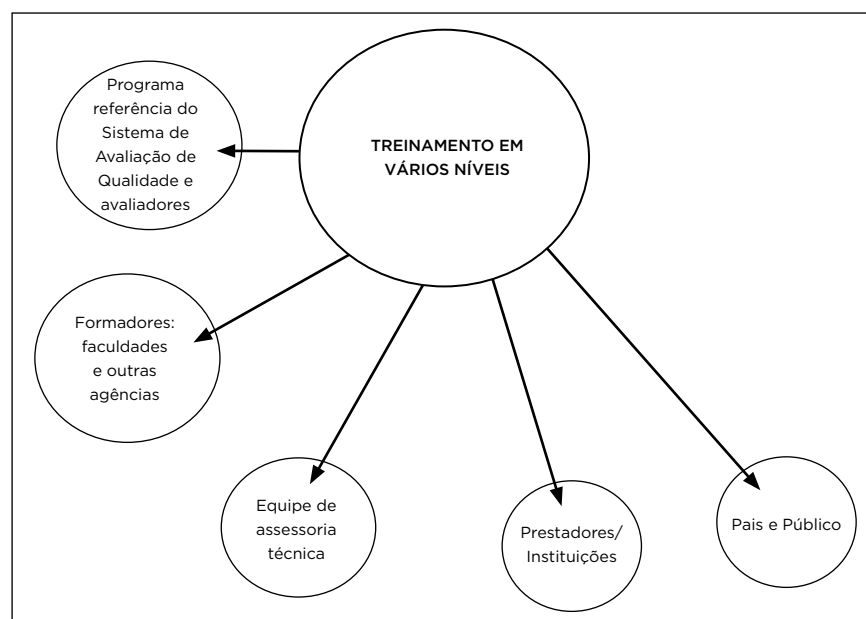
FIGURA 1
COMPONENTES DE UM EFICAZ QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEM



Fonte: Elaboração da autora.

Como ilustra a Figura 1, para funcionar de forma eficaz, o QRIS exige três componentes principais: um sistema de avaliação confiável com um profissional-chave bem treinado e avaliadores qualificados; uma ampla participação das instituições com o apoio dos pais e do público; e o apoio financeiro para executar o sistema, incluindo o financiamento adequado para o sistema de avaliação e incentivos para as instituições participantes. Há também dois insumos/*inputs* principais necessários para estabelecer e manter o sistema de avaliação: treinamento em vários níveis para todos os diferentes participantes do sistema e estabelecimento de padrões de qualidade relevantes para a participação no sistema.

FIGURA 2
EXAMINANDO O COMPONENTE DE TREINAMENTO

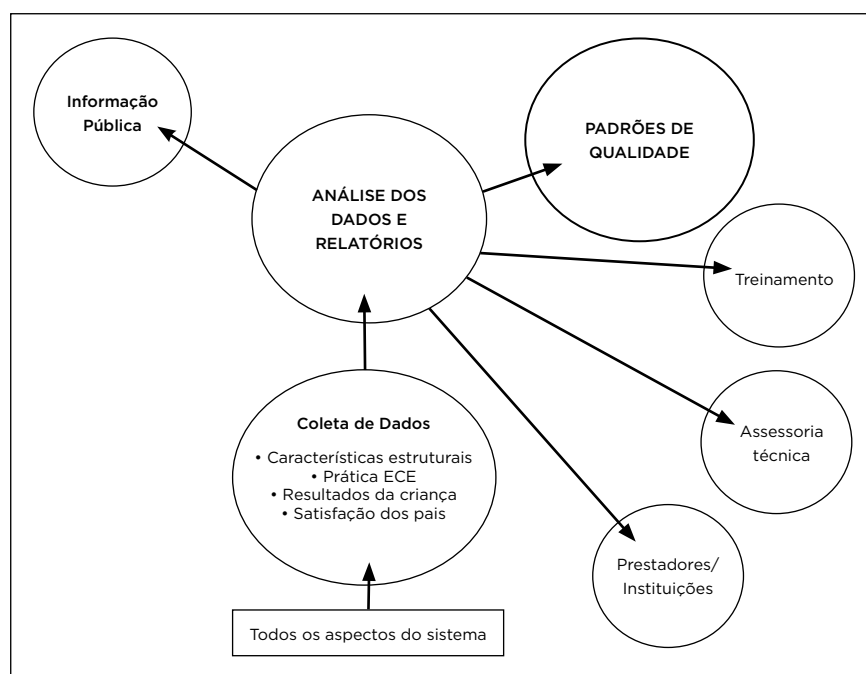


Fonte: Elaboração da autora.

Quando se examina a importância do treinamento em vários níveis (ver Figura 2), descobre-se que é necessária uma formação de intensidade variável, utilizando diferentes meios de comunicação. Os pais e o público em geral devem ser convencidos de que o custo do novo sistema é justificado pelos efeitos positivos de curto e longo prazo de pré-escolas de alta qualidade para as crianças. Assim, os resultados da pesquisa deverão ser apresentados de forma clara para conhecimento geral. Instituições de educação infantil precisarão de um treinamento introdutório para que conheçam o conteúdo dos instrumentos de avaliação e possam, então, fazer as possíveis mudanças necessárias, com a ajuda de assessoria técnica, treinamento adicional e recursos de financiamento disponíveis. Treinamento mais intenso sobre os instrumentos de avaliação é exigido para assessores técnicos, assim como familiaridade com

os vários recursos comunitários disponíveis para ajudar as instituições de educação infantil. Formadores de professores precisam entender plenamente os instrumentos para que possam incluí-los em seus cursos. O profissional-chave e os avaliadores precisarão do nível mais intenso de treinamento para que suas avaliações sejam feitas de forma confiável; caso contrário, o sistema não terá credibilidade. Os autores das Escalas de Avaliação de Ambientes recomendam que os profissionais-chave sejam treinados para que alcancem e mantenham um nível de confiabilidade entre examinadores em torno de 90%, e entre os avaliadores, em torno de 85%.

FIGURA 3
ANÁLISE DE PADRÕES DE QUALIDADE

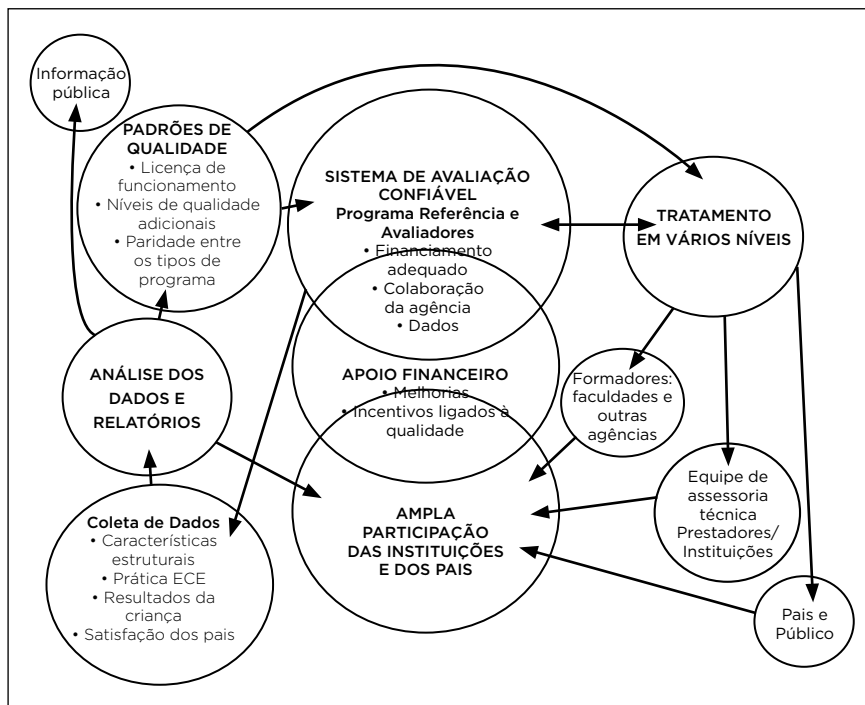


Fonte: Elaboração da autora.

Outro insumo principal para um QRIS eficaz são os padrões de qualidade exigidos dos programas participantes em vários níveis. Na Figura 3, observa-se que os dados devem ser coletados de todos os aspectos do sistema, incluindo: características estruturais, tais como proporção adulto-criança e formação de professores; observações das práticas de sala de aula; desempenho da criança; e satisfação dos pais em relação às instituições. Todos esses dados são necessários para que se tenha uma imagem clara sobre como o programa está sendo executado. Os dados não têm utilidade a menos que sejam devidamente analisados e relatados em termos compreensíveis para o público, por um lado, e, igualmente importante, para a agência que define os padrões de qualidade. Os padrões de qualidade terão de ser refinados e ajustados tão logo o programa QRIS comece a mostrar resultados. Os dados também

precisam ser examinados para quaisquer implicações de treinamento, de modo que os aspectos do programa que não estejam atingindo alguma melhoria possam contar com financiamento adicional ou uma formação mais intensiva. Portanto, um QRIS responsivo deve ter provisão adequada para oportuna análise e comunicação dos dados coletados a partir de todos os aspectos do programa. Alguns estados americanos adotaram um sistema informatizado disponível para a coleta de dados de Escalas de avaliação de ambientes, e para a produção de análises oportunas e relatórios compreensíveis e interessantes (Disponível em: <http://www.ersdata.com/>).

FIGURA 4
COMPONENTES DE UM EFICAZ QUALITY RATING AND IMPROVEMENT SYSTEM

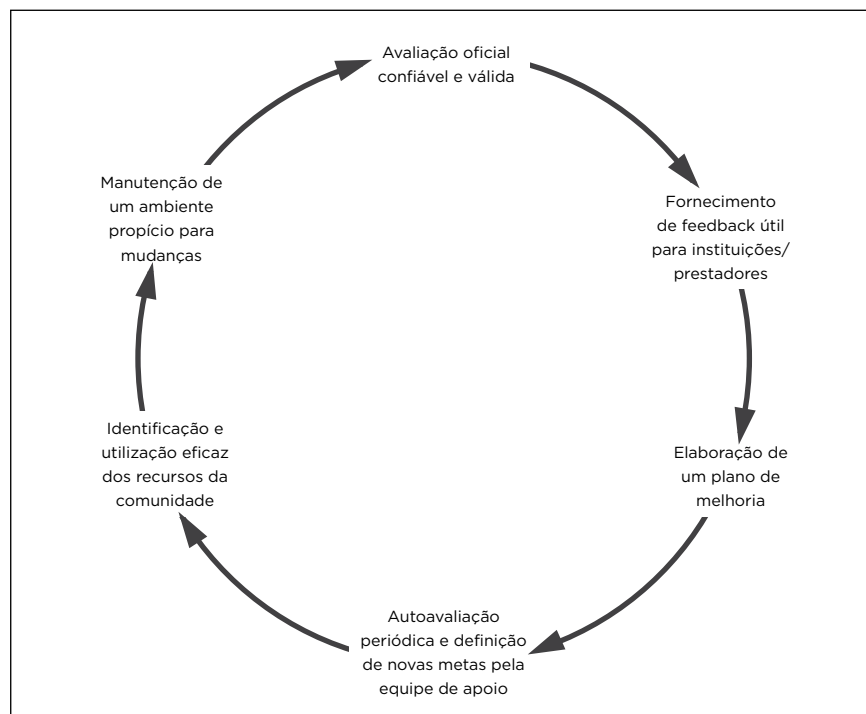


Fonte: Elaboração da autora.

O QRIS é um sistema complexo que exige que todos os aspectos sejam informados e respondam uns aos outros (ver Figura 4). Os componentes de um QRIS eficaz devem trabalhar em conjunto para alcançar mudanças sustentáveis em termos de qualidade de programas de educação infantil. Em cada um dos estados, exige-se a cooperação entre vários órgãos encarregados de diversos aspectos de programas de educação infantil. A tarefa é difícil porque, na maioria dos estados, as agências têm uma abrangência desenvolvida sem planejamento, e as barreiras territoriais entre si muitas vezes são difíceis de superar.

UM OLHAR MAIS ATENTO SOBRE O CICLO DE MELHORIA DO PROGRAMA QRIS

FIGURA 5
O CICLO DE MELHORIA DE QRIS



Fonte: Elaboração da autora.

A dinâmica do processo de melhoria do programa (ver Figura 5) é de particular interesse neste artigo, e começa quando uma avaliação oficial válida e confiável é concluída e entregue à instituição de educação infantil. O *feedback* à escola deve ser claro e compreensível. Não é aconselhável mostrar à equipe e ao diretor a avaliação real com as pontuações e comentários do avaliador, porque isso é pouco comunicativo e pode causar discussões sobre detalhes da pontuação. O observador que realizou a avaliação não deve entregar o relatório, porque isso também pode causar divergências sobre pontuações específicas. Separar avaliação do *feedback* também ajuda a garantir a confiabilidade em andamento dos avaliadores. A melhor pessoa para entregar os resultados da avaliação é um profissional neutro que conhece os recursos disponíveis para ajudar a comunidade e que também é competente com as Escalas de Avaliação de Ambientes, de modo que explicações claras possam ser feitas, assim como recomendações para assessoria, caso necessário. O relatório de *feedback* deve ser factual, sem julgamentos, ligado a indicadores de escala específicos, e expresso em linguagem clara e simples. O professor da turma observada e o diretor devem estar presentes, e

a equipe adicional de funcionários da sala de aula também pode ser convidada, se assim desejar o professor.

A próxima etapa no processo de aprimoramento é produzir um plano de melhoria. Isso requer a leitura integral do relatório de *feedback* e a identificação das principais questões que afetam uma série de pontuações. É muito útil ter alguém externo à sala de aula, como um especialista em assessoria técnica, para facilitar a produção de um plano de melhoria prática. Algumas questões-chave que devem ser observadas no relatório de *feedback* incluem: falta de materiais em diversas áreas; programação diária que não permite tempo suficiente para as crianças usarem os materiais de forma produtiva; e interações entre equipe e criança que prejudicam muitas oportunidades de aprendizagem/ensino ou que se dão de forma pouco afetiva. A melhor maneira de iniciar mudanças é começar por aquilo que é mais fácil de mudar pela equipe e diretor, porque o sucesso incentiva ainda mais sucesso. Uma vez feita a seleção das mudanças necessárias, um plano para sua implementação pode ser iniciado. Considerações importantes incluem: O QUE é necessário para fazer a mudança? QUEM será o responsável por ordenar os materiais ou reorganizar a área de atividade? QUANDO será concluída a mudança? É muito importante decidir sobre a pessoa responsável e o tempo aproximado para a conclusão, de modo que um cronograma possa ser criado para avaliar os progressos realizados em intervalos definidos. Assim que melhorias em áreas-alvo se tornarem parte da prática diária, é possível avançar para novos itens.

Para a próxima fase do processo, a autoavaliação periódica, os itens específicos das Escalas de Avaliação de Ambientes relacionados com as melhorias buscadas podem ser usados como uma avaliação prévia e posterior pela equipe e pelo assessor técnico. Esse processo de autoavaliação periódica reconhece as mudanças concluídas e ajuda a estabelecer um processo sistemático de identificação de novos projetos.

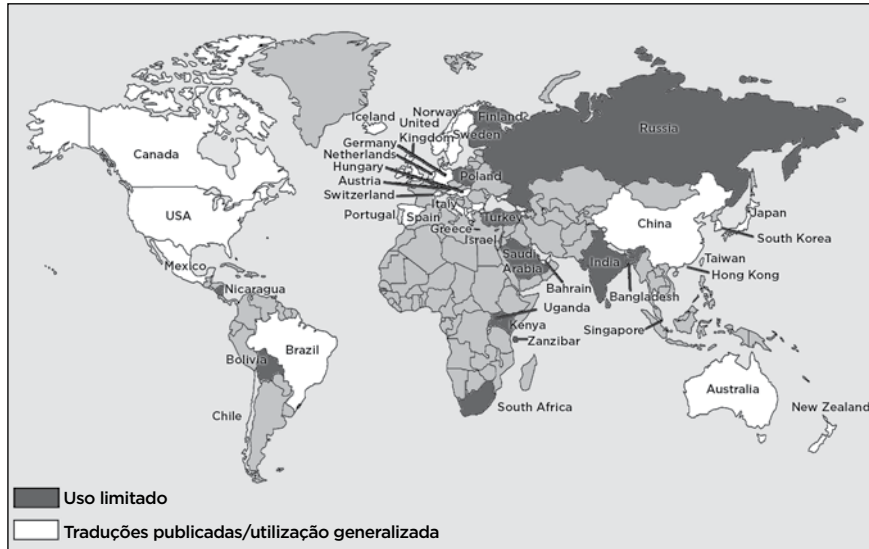
Embora equipe e diretor de um programa sejam fundamentais no processo de mudança, é irreal supor que eles possam concluir o processo sem apoio externo. Por isso a identificação e utilização de recursos da comunidade são essenciais. Nos estados onde o QRIS é bem-sucedido, oferecem-se diversos incentivos. Esses incluem pequenas doações ou empréstimos a juros baixos para a compra de equipamentos necessários, materiais e suprimentos identificados nas avaliações, bolsas de estudo e/ou aumentos salariais para professores que concluírem com êxito os cursos e incentivos para que os profissionais da equipe prossigam a formação acadêmica em vez de fazerem cursos aleatórios. Recursos adicionais da comunidade incluem cursos em faculdades locais, órgãos que fazem encaminhamentos e procuram

recursos para a população, organizações filantrópicas, organizações profissionais para os professores da educação infantil e empresários que estão dispostos a apoiar a frequência dos filhos de seus funcionários na pré-escola. Nos Estados Unidos, há diversas organizações de profissionais de educação infantil muitas ativas, incluindo a Associação Nacional para a Educação de Crianças [National Association for the Education of Young Children – NAEYC] e Associação Nacional para Cuidado Familiar Infantil [National Association for Family Child Care – NAFCC]. Essas organizações estabeleceram sistemas de certificação para o reconhecimento da qualidade em instituições de educação infantil e creches domiciliares que estão incluídos em alguns QRIS juntamente com escalas de avaliação de ambientes.

A mudança é um processo contínuo e o QRIS deve manter expectativas realistas para o quanto de esforço é preciso para conseguir uma mudança sustentável. Se os requisitos de nível de qualidade inicial forem muito altos, poucos programas conseguem alcançá-los e há uma tendência de os avaliadores se tornarem mais tolerantes em suas avaliações. Se os requisitos de nível de qualidade forem muito baixos, não há estímulo para a mudança. Um estudo piloto é necessário para fornecer informação de base sobre a qualidade predominante em uma comunidade, a fim de definir padrões de qualidade iniciais e realistas. Ajustes periódicos podem ser feitos à medida que o programa se desenvolve e se torna mais universal. Além de expectativas realistas, um QRIS eficaz deve oferecer incentivos e identificar recursos para mudança, a fim de manter o entusiasmo e apoio das instituições de educação infantil. Se avaliações confiáveis são usadas para identificar as mudanças necessárias, e essas alterações são apoiadas por doações e empréstimos a juros baixos, instituições estarão mais dispostas a aceitar avaliações realistas.

O USO MUNDIAL DAS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

FIGURA 6
O USO DE ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES AO REDOR DO MUNDO



Fonte: Elaboração da autora.

Esse é um momento muito emocionante para os educadores de infância que estão interessados na melhoria do programa por causa da facilidade de comunicação entre os países e culturas. A ECERS e outras Escalas de Avaliação de Ambientes são usadas atualmente não só nos Estados Unidos, mas também no Canadá, América do Sul, Europa, Ásia, África e Oriente Médio, tanto para pesquisa como para melhoria do programa (ver Figura 6). Esse uso mundial fornece um contexto comum para trocar informações, compartilhar experiências e discutir diferenças e semelhanças. O fato de que as Escalas de Avaliação de Ambientes podem ser utilizadas de forma eficaz em tantos países alimenta a crença de que há necessidades básicas que todas as crianças têm em comum e que devem ser atendidas a fim de fornecer serviços de alta qualidade. No entanto, isso não exclui o fato de que os países e culturas têm diferenças em seus objetivos e práticas de educação infantil. Isso é verdade tanto entre como intra-países e culturas.

A fim de manter a integridade das Escalas de Avaliação de Ambientes, seus autores estabeleceram diretrizes claras para traduções. Todas as traduções, seja para pesquisa ou para melhoria do programa, devem ser aprovadas pelos autores e pela Editora Teachers College Press. A tradução deve ser produzida sob a liderança de um profissional com conhecimento e credenciais no campo. Quaisquer alterações a partir do texto original devem ser mínimas, claramente

descritas, e não devem contradizer de modo algum a intenção ou o conteúdo da Escala de Avaliação de Ambientes original. Esses requisitos são necessários para assegurar que as escalas usadas em vários países sejam comparáveis, de modo que os estudos comparativos possam ser realizados. Se um país desejar acrescentar quaisquer itens, estes devem ser publicados em um adendo que é separado da tradução da escala. Isso tem sido feito por vários países, especialmente a Alemanha, que tem usado as Escalas de Avaliação de Ambientes em pesquisa e melhoria do programa a partir de meados de 1980. Não só é essencial que a tradução seja precisa, mas também é necessário que seja adequada e útil para o país da tradução. Portanto, antes que seja dada permissão para sua publicação, é preciso que os tradutores comprovem que a padronizaram e que obtiveram uma suficiente quantidade de dados produzidos por profissionais com as diversas qualificações e cargos que a legislação do país exige.

Há cerca de 18 anos, Kathy Sylva, da Universidade de Oxford, na Inglaterra, criou o *International ECERS network*, um fórum para compartilhar o que tem sido produzido sobre pesquisa e melhoria do programa usando Escalas de Avaliação de Ambientes. Essa rede se reúne anualmente, patrocinada cada vez por um país diferente. Já houve encontros na Inglaterra, Alemanha, Espanha, Portugal, Chile, Grécia e Estados Unidos, aumentando significativamente a comunicação e cooperação entre os pesquisadores e educadores de infância. Os tradutores da ECERS no Brasil têm participado regularmente dessas reuniões da rede internacional.

ESCALAS DESENVOLVIDAS PARA SEREM UTILIZADAS COM AS ESCALAS DE AVALIAÇÃO DE AMBIENTES

Existem três escalas que foram desenvolvidas por outros autores para serem usadas com as Escalas de Avaliação de Ambientes. Essas escalas foram escritas com o conhecimento e aprovação dos autores das Escalas de Avaliação de Ambientes como escalas de acompanhamento. Elas usam o formato de escore de sete pontos da escala *Likert* e foram desenvolvidas para avaliar outros aspectos de qualidade do programa. Assim, elas aumentam, mas não duplicam qualquer um dos itens das Escalas de Avaliação de Ambientes:

- *Program administration scale* – PAS (TALAN; BLOOM, 2004) e *Business Administration Scale* – BAS (TALAN; BLOOM, 2009) mensuram a liderança na educação infantil e gestão do programa; PAS para creches e BAS para creches domiciliares.

- *ECERS-E: Four curricular subscales extension to the ECERS-R* (SYLVA, SIRAJ-BLATCHFORD; TAGGART, 2010), desenvolvida na Inglaterra para ser utilizada em estudo longitudinal, juntamente com a ECERS-R. A E-ECERS, contém quatro subescalas curriculares que são extensões de itens contidos na ECERS-R, incluindo Alfabetização, Matemática, Ciências e Meio Ambiente e Diversidade.

Essas três escalas adicionais são também publicadas pela Teachers College Press, editora das Escalas de Avaliação de Ambientes.

CONCLUSÃO

A qualidade da educação infantil tornou-se uma preocupação mundial em razão da crescente conscientização da importância dos primeiros anos no desenvolvimento posterior, incluindo as consequências sociais e educacionais. A busca por melhores abordagens para os cuidados e a educação de crianças desde o nascimento aos 5 anos, sem dúvida, continuará. Desde 1980, os três coautores das Escalas de Avaliação de Ambientes tiveram o grande privilégio de participar da importante tarefa de definir e medir a qualidade dos diversos tipos de programas de educação infantil nos Estados Unidos. Os instrumentos de avaliação da qualidade das instituições tiveram um papel importante não apenas na pesquisa, mas também na melhoria dessas instituições.

Neste artigo, procurou-se focalizar as principais questões envolvidas na preocupação em alcançar a melhoria da qualidade da educação infantil, utilizando Escalas de Avaliação de Ambientes. É muito importante ter uma variedade disponível de recursos para formação – impressos, de vídeo e *on-line* –, mas igualmente relevante é estabelecer um sistema para sustentar os esforços de melhoria. Como exemplo, é examinada a abordagem do QRIS, atualmente praticada nos Estados Unidos. Além disso, o uso mundial das escalas de avaliação de ambientes e as potencialidades para estudos comparativos e compartilhamento de ideias e informações entre os educadores da infância em vários países são incluídos como aspectos importantes do diálogo contínuo sobre a qualidade da instituição.

REFERÊNCIAS

CRYER, Debby; HARMS, Thelma; RILEY, C. *All about the ECERS-R*. Lewisville, NC: Kaplan PACT House, 2003.

HARMS, Thelma. Making long-lasting changes with the Environment Rating Scales. *Exchange*, p. 12-15, Jan./Febr. 2010. Disponível em: <http://www.earlychildhoodnyc.org/resourceguide/resources/making_long-lasting_changes_ERS.pdf>. Acesso em: maio 2013.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M. *Day care environment rating scale* (DCERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1978.

_____. *Early childhood environment rating scale* (ECERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1980.

_____. *Family day care rating scale*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1989.

HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *The early childhood environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2005.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby. *Video observations for the Infant/Toddler Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2006a.

_____. *Video observations for the Early Childhood Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2006b.

_____. *Video observations for the Family Child Care Environment Rating Scale* (DVD instructor guide and videoguide and training workbook). New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale* (ITERS). Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1990.

_____. *Infant/toddler environment rating scale: revised and updated*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 2002.

_____. *Family child care environment rating scale*. New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; CROSS, L. *Environmental provisions in day care*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, 1977.

HARMS, T.; CRYER, D.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2006.

_____. *Family child care environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2007.

HARMS, Thelma; JACOBS, E. V.; WHITE, Debby R. *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College Press, 1996.

SYLVA, Kathy; SIRAJ-BLANCHFORD, I.; TAGGART, B. *The four curricular subscales extension to the Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS). 4th. ed. with planning notes. New York: Teachers College Press, 2010.

TALAN, T. N.; BLOOM, P. J. *Program administration scale*. New York: Teachers College Press, 2004.

_____. *Business administration scale*. New York: Teachers College Press, 2009.

SITES ÚTEIS E OUTROS RECURSOS

www.ersi.info - para mais informações sobre cursos de escalas de avaliação de ambientes (*on-line* e presencial), produtos e publicações dos autores;

ersquestions@gmail.com – email para questões sobre as escalas;

onlinesales@ersi.info – para informações sobre cursos *on-line*;

www.ersdata.com – (Branagh Information Group) para obter informações sobre um sistema informatizado de coleta de dados;

www.qrisnetwork.org.

THELMA HARMS

Professora doutora do Environment Rating Scales Institute; professora emérita da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (EUA)

thelmaharms@gmail.com

Recebido em: JANEIRO 2013 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2013

TEMA EM DESTAQUE

ESTUDOS EM
LARGA ESCALA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL
NOS ESTADOS UNIDOS

RICHARD M. CLIFFORD

TRADUÇÃO Akemi Kamimura

REVISÃO TÉCNICA Beatriz Abuchaim

RESUMO

A versão revisada da escala Early childhood environment rating scale tem sido amplamente utilizada em pesquisas sobre os programas para crianças em idade pré-escolar, muitas das quais realizadas nos EUA. No artigo três grandes estudos são apresentados e discutidos no contexto da educação infantil nos Estados Unidos, e seus resultados indicam que a escala é um recurso valioso na análise da qualidade dos serviços prestados em vários tipos de configurações de educação infantil. É descrito o sucesso do uso de dados da referida escala para influenciar políticas públicas e esforços de melhoria dos programas, e são discutidos cuidados e lições aprendidas com o uso prolongado desse instrumento.

Texto apresentado no
Seminário Avaliação
da Educação Infantil:
tendências e perspectivas,
promovido em conjunto
pelo Ministério da Educação
e pela Fundação Carlos
Chagas, realizado em
São Paulo, em 27 de
novembro de 2012.

**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO • ESCALA DE AVALIAÇÃO • EDUCAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR • QUALIDADE DO ENSINO**

LARGE-SCALE STUDIES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE UNITED STATES

ABSTRACT

The revised version of the Early childhood environment rating scale has been widely used in studies of preschool-age children, many of which have been conducted in the United States. In this article three major studies are presented and discussed in the context of US early childhood education, and their results show that the Scale is a valuable tool in analyzing the quality of service delivered in several different early childhood education configurations. The successful use of data from the Scale to influence public policies and efforts to improve programs is described, and the lessons learned from – and necessary precautions in – the prolonged use of this instrument are discussed.

EVALUATION OF EDUCATION • RATING SCALE • PRESCHOOL
EDUCATION • QUALITY OF TEACHING

ESTUDIOS EN LARGA ESCALA DE EDUCACIÓN INFANTIL EN ESTADOS UNIDOS

RESUMEN

La versión revisada de la escala Early childhood environment rating scale viene siendo ampliamente utilizada en investigaciones sobre los programas para niños en edad preescolar, muchas de ellas realizadas en EE.UU. En el artículo, tres grandes estudios son presentados y discutidos en el marco de la educación infantil en Estados Unidos, y sus resultados indican que la escala es un valioso recurso para analizar la calidad de los servicios prestados en varios tipos de configuraciones de educación infantil. Se describe el éxito del uso de los datos de la referida escala para influenciar políticas públicas y los esfuerzos para mejorar los programas, así como se discuten cuidados y lecciones aprendidas con el uso prolongado de dicho instrumento.

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN • ESCALA DE EVALUACIÓN •
EDUCACIÓN PRESCOLAR • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

A QUALIDADE DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL tem sido uma preocupação nos Estados Unidos há várias décadas. Este artigo apresentará informações sobre estudos nos EUA que examinaram o impacto da qualidade dos programas de educação infantil em crianças pequenas. Inicia-se com um breve resumo do contexto da pesquisa, descrevendo os principais elementos que conduziram a uma vasta e diferenciada expansão de serviços para crianças em idade pré-escolar nos EUA. Em seguida o artigo passará a discutir sobre os vários tipos de programas e a necessidade de desenvolver e utilizar medidas comuns de qualidade na avaliação de seu impacto nas crianças. Serão descritos três grandes estudos que utilizaram a *Early childhood environment rating scale* – ECERS – e, em seguida, uma série de lições aprendidas com este trabalho. O artigo termina com uma discussão sobre o uso de dados dessa escala para subsidiar políticas públicas e as lições aprendidas em nossos anos de trabalho na utilização das escalas para pesquisa e avaliação nos EUA.

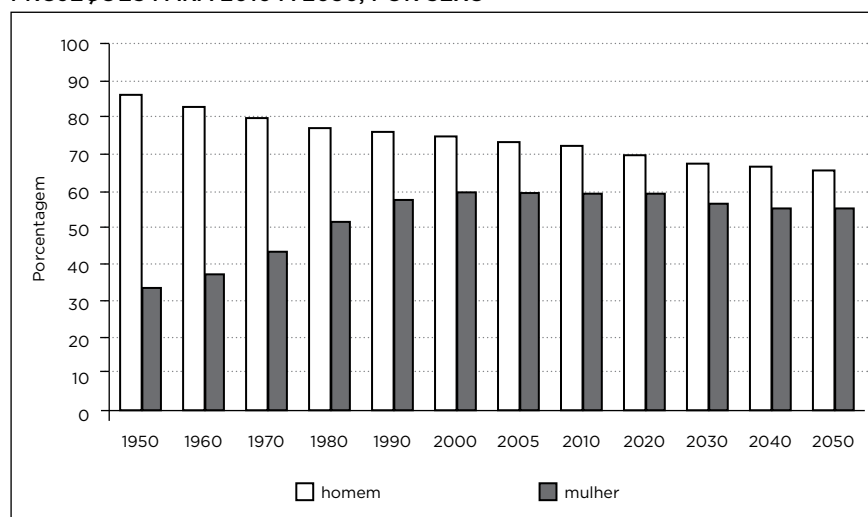
O CONTEXTO DE CUIDADO INFANTIL E EDUCAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

A fim de compreender o significado e o sentido de estudos em larga escala sobre programas de educação infantil, é fundamental ter uma compreensão do contexto nos últimos anos da disponibilidade de serviços para crianças pequenas. Nos últimos cinquenta anos, observou-se uma série de impulsos fundamentais para a oferta desses serviços. O

elemento mais importante foi a explosão da participação de mulheres com filhos pequenos no mercado de trabalho remunerado nos EUA. Embora a participação das mulheres na força de trabalho global tenha aumentado substancialmente, a taxa de mulheres com filhos em idade inferior à tradicional de ingresso na escola tem sido impressionante. A taxa de participação dos homens na força de trabalho caiu de 86%, em 1950, para 73% em 2005, enquanto a taxa das mulheres aumentou de 34% para 59% durante o mesmo período. Isso foi acompanhado por uma importante mudança na economia da vida familiar, com as mulheres se beneficiando de um fortalecimento de poder em relação aos homens.

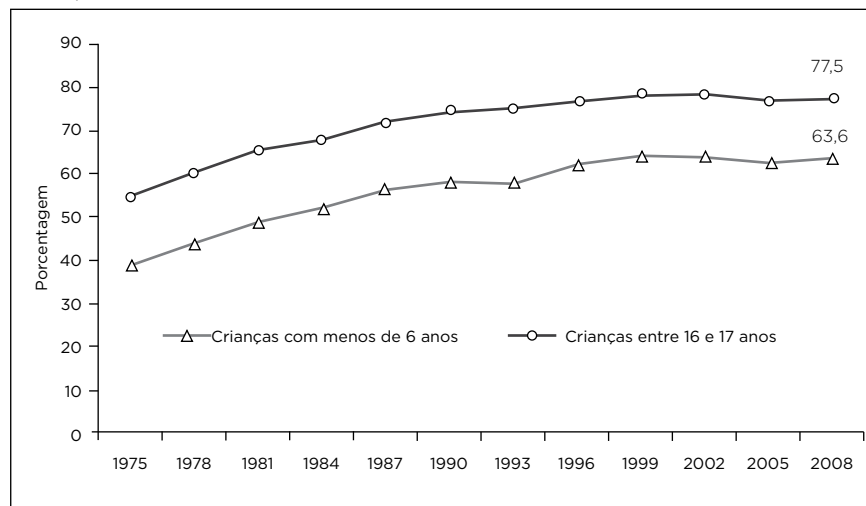
Como mencionado, as mudanças nas taxas de participação feminina na força de trabalho tem sido ainda mais impressionantes para mulheres com filhos em idade pré-escolar. A taxa de participação das mulheres com filhos menores de 18 anos passou de 47% em 1975 para 71% em 2008. Quanto às mulheres com filhos de menos de 6 anos aumentou de 39% para cerca de 64%. As duas figuras a seguir mostram que as mulheres com filhos em idade escolar e abaixo dessa faixa etária estão trabalhando em níveis mais elevados do que a taxa global para todas as mulheres na população, e não muito abaixo da taxa total dos homens. Não existem dados comparáveis relativos a períodos anteriores, mas em 1950 apenas 10% das mulheres casadas que viviam com os maridos participavam da força de trabalho remunerado (WAITE, 1981). Isso representa uma mudança realmente notável em pouco mais de meio século.

FIGURA 1
TAXA DE PARTICIPAÇÃO NA FORÇA DE TRABALHO DE 1950 A 2005 E
PROJEÇÕES PARA 2010 A 2050, POR SEXO



Fonte: United States, 2007.

FIGURA 2
TAXA DE PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA FORÇA DE TRABALHO,
SEGUNDO A IDADE DOS FILHOS MAIS JOVENS: MARÇO DE 1975-
-MARÇO DE 2008



Fonte: United States, 2009.

Essas alterações foram acompanhadas por duas outras mudanças na vida familiar. Em meados da década de 1990, a taxa de divórcio chegou a 50% de todos os casamentos. Em segundo lugar, a taxa de nascimentos fora do matrimônio aumentou substancialmente, com recente tendência de mudança, principalmente de mães muito jovens para abranger, cada vez mais, partos de mulheres de todas as idades em intervalo fértil. Juntas, essas mudanças na estrutura das famílias têm provocado enorme pressão no sentido de aumentar as opções de cuidado infantil para as famílias com crianças pequenas.

Ao mesmo tempo, as descobertas científicas sobre as habilidades de crianças pequenas para aprender nos primeiros anos de suas vidas deram maior ênfase às oportunidades educacionais para crianças pequenas (SHONKOFF; PHILLIPS, 2000). Estudos sobre crianças que vivem em situação de pobreza, e que possuem outros fatores de risco associados a esta, mostram claramente os benefícios substanciais da educação infantil de alta qualidade para essas crianças, com significativas vantagens econômicas do investimento em programas consistentes para as crianças no início da vida (CAMPBELL et al., 2002; MUENNIG et al., 2009; REYNOLDS; OU, 2011). Mais recentemente, pesquisas sobre o desenvolvimento do cérebro em crianças muito pequenas nos levam a acreditar que a aprendizagem nos primeiros anos de vida seja bastante eficiente e tenha benefícios duradouros.

Mesmo diante das extraordinárias mudanças em curso na sociedade e nossa compreensão da importância das primeiras experiências educativas para crianças pequenas, funcionários do governo e políticos nas esferas federal, estadual e local estavam relutantes em envolver o

governo na prestação de serviços considerados historicamente do âmbito da família. Havia uma esperança, em grande parte não declarada, de que haveria mudança, e as mulheres ficariam em casa criando os filhos, tal como aconteceu após a Segunda Guerra Mundial, em que os soldados retornaram para casa e substituíram as mulheres nos postos de trabalho que elas haviam ocupado durante a guerra. Mas fica evidente, pelas taxas de participação na força de trabalho apresentadas anteriormente, que isso não aconteceu.

Que tipo de retorno a essas mudanças tem sido dado por instituições e governos nos EUA? A resposta a essa pergunta é um pouco complicada. Não houve nenhuma iniciativa, abrangente e coordenada, para responder às mudanças descritas na vida familiar. Gradualmente temos visto, no entanto, o reconhecimento, por parte dos formuladores de políticas, de que o governo deveria desempenhar algum papel no sentido de auxiliar as famílias na criação dos filhos. Em 1965, o governo federal criou o programa *Head start*, em que recursos federais foram concedidos a agências comunitárias para estabelecer um programa que impulsionasse a educação de crianças que viviam em situação de pobreza. O programa começou como proposta de intensivo de verão para preparar essas crianças para o *kindergarten* no outono, com o tempo mudou para um formato de 10 meses e, gradualmente, tem expandido, atendendo nos dias atuais mais de 1 milhão de crianças por ano. Já em 1970, o governo dos EUA reconheceu a necessidade de lançar alguma política abrangente de educação infantil, mas se viu incapaz de pôr em vigor uma legislação nesse sentido. Fortes crenças pessoais e uma desconfiança geral da intromissão do governo na vida familiar deixaram o país sem uma política nacional em matéria de serviços para crianças pequenas e suas famílias (RINDFUSS; BREWSTER; KAVEE, 1996). Foi somente quase duas décadas depois que o governo federal propôs algo que se assemelhava a um verdadeiro programa federal para famílias que precisavam de serviços de cuidado infantil, para facilitar a participação dos pais no mercado de trabalho, e esse programa de educação infantil não estava ligado ao programa *Head start*. O resultado foi o desenvolvimento de uma multiplicidade de serviços com pouca ou nenhuma coordenação, amplamente variável quanto à disponibilidade e qualidade, e com métodos complicados para prestar apoio financeiro às famílias que necessitam desses serviços. Esforços importantes têm sido realizados para melhorar os serviços oferecidos por vários tipos de prestadores de educação e cuidado, mas o progresso na unificação do sistema tem sido lento. Mesmo no desenvolvimento de sistemas de dados para ajudar a compreender a extensão e natureza dos serviços prestados, a dispersão dos programas de apoio, por meio de agências federais e estaduais, impediu uma abordagem unificada para documentar esses serviços.¹

¹ Um comentário sobre as escolas públicas se faz necessário aqui para estabelecer um marco em relação ao restante do artigo. Enquanto a Constituição dos Estados Unidos delega a educação para a responsabilidade de cada estado (que agora são 50), na verdade, em todos os estados a educação pública gratuita é oferecida às crianças a partir de cerca de 5 anos de idade. O primeiro ano de escola é conhecido como *kindergarten*, que é visto como um ano de transição para o sistema de ensino formal. Em 1991, 98% das crianças no primeiro ou segundo ano tinham frequentado o *kindergarten*, mesmo que não fossem legalmente obrigadas a participar. A maioria (84%) estava em ambientes escolares públicos operados por agências governamentais locais, enquanto 14% estavam em programas de *kindergarten* operados por particulares (WEST et al., 1991, p. 1-4).

TIPOS DE EXPERIÊNCIAS DISPONÍVEIS PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA

Em nenhum outro momento da vida as crianças são expostas a tão ampla diversidade de ambientes educativos como nos anos pré-escolares (HARMS; CLIFFORD, 1993). As experiências disponíveis de cuidado e educação para a primeira infância podem ser divididas em seis categorias, por vezes sobrepostas, que são:

1. *Contexto familiar*: somente os membros da família imediata têm responsabilidades de cuidados primários e não há arranjos complementares significativos para o cuidado e educação das crianças.
2. *Centros Head start*: financiados principalmente por fundos do governo federal dos EUA. Os recursos são distribuídos pelo governo e de forma direta às agências locais. Esses centros servem quase exclusivamente às crianças pobres, em sua maioria, de 3 e 4 anos de idade, mas cada vez mais também para crianças de 0 a 3 anos.
3. *Outros tipos*: experiências formais de cuidado infantil em instituições de educação infantil regularizadas, que são operadas principalmente por entidades privadas com fins lucrativos ou por organização não governamental – ONG –, muitas das quais recebem financiamento federal ou estadual para prestar serviços às crianças de baixa renda, por meio de uma agência pública de assistência social.
4. *Creches domiciliares*: estão disponíveis para as crianças desde o nascimento até os primeiros anos escolares e podem receber financiamento federal ou estadual para crianças de baixa renda de uma agência pública de assistência social e são quase sempre operadas como uma pequena empresa familiar.
5. *Programas pré-escolares em escolas públicas*: para crianças de 1 a 2 anos antes do ingresso no *kindergarten*, normalmente operados como parte do ensino básico e financiados mediante uma composição dos orçamentos estaduais e municipais de educação. (Deve-se mencionar que muitos também são operados por outras agências de educação infantil, como creches ou programas *Head start*, e podem combinar fundos de mais de uma fonte para remunerar o serviço.)
6. *Programas pré-escolares privados*: de meio-período, geralmente para crianças de 3 e 4 anos de idade, frequentemente funcionando três a quatro horas por dia, e financiados por pagamentos feitos pelos pais.²

2
Deve-se acrescentar que todos os estados são obrigados a fornecer serviços para crianças de 3 anos ou mais com necessidades especiais e suas famílias, nos termos da Lei federal de Educação para Pessoas com Deficiência. Esses serviços são preferencialmente, na configuração mais normal, para a criança, o que significa que as crianças mais qualificadas recebem esses serviços em uma das configurações descritas a partir de 3 anos de idade. No entanto, algumas crianças são atendidas em programas separados que servem apenas crianças com necessidades especiais. Os estados também devem atender crianças com necessidades especiais com idade inferior a três anos, mas as exigências não são rigorosas, e o número de crianças identificadas como tendo necessidades especiais é muito menor para o grupo de crianças mais novas.

programas ou são dispensados da regulamentação pelos estados ou operam ilegalmente. Requisitos de regulamentação variam drasticamente de um estado para outro e entre localidades. A maioria dos estados isenta parte, ou todas as instituições de educação infantil que são operadas por organizações religiosas – algumas das quais são totalmente isentas de qualquer regulamentação, enquanto outros estados supervisionam apenas os requisitos básicos de saúde e segurança. Programas pré-escolares públicos são agora amplamente regulamentados por órgãos estaduais de educação, mas em muitos lugares estão sob controle exclusivo das agências locais de educação. A regulamentação estadual também varia amplamente nos EUA. Programas pré-escolares particulares, que geralmente atendem crianças por três a quatro horas por dia, em sua maioria não são regulamentados.

Na verdade, como afirmado acima, não há um verdadeiro “sistema” de educação infantil ou de serviços de cuidado infantil nos EUA, mas sim uma coleção de programas regulamentados principalmente pelos 50 governos estaduais, pelo governo federal ou pelos governos locais. Além disso, um grande número de programas está quase completamente isento de regulamentação, porque são programas filiados a organizações religiosas ou porque simplesmente operam fora do sistema jurídico vigente. Não sabemos o número exato de programas financiados ou o número de crianças atendidas em todos os EUA, embora saibamos a quantidade financiada em algumas subcategorias de programas de educação infantil.

Toda essa incerteza tem canalizado financiamento de fundações privadas e cada vez mais do governo federal para documentar a abrangência dos serviços, coletar dados básicos sobre a natureza dos serviços e mais especificamente identificar a qualidade dos serviços prestados e o impacto dos programas no desenvolvimento das crianças pequenas. Pesquisadores têm ajudado a preencher as lacunas na documentação de programas e especificamente têm buscado obter dados comparáveis entre os diversos tipos de programas descritos acima. Tais dados podem ser divididos em três categorias básicas:

1. *Insumos/inputs do programa*: características estruturais dos programas, incluindo a abrangência do programa, o tamanho da turma, a relação adulto/crianças, o espaço disponível por criança no programa e a formação de professores ou de prestadores de cuidado infantil no caso das creches domiciliares. Alguns pesquisadores têm documentado também os currículos e redigido estimativas do custo *per capita* para o funcionamento do programa.
2. *Medidas de processo, por vezes referido como produção/thruputs*: a avaliação da qualidade dos programas também tem sido de grande interesse para os pesquisadores e para os organismos de supervisão.

O indicador de qualidade do programa mais usado ao longo dos últimos 30 anos tem sido o conjunto de medidas referidas como a *Environment rating scale* – ERS. Para a etapa pré-escolar, o instrumento específico tem sido a *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980), e sua mais recente versão revisada de 2005. Há também versões para programas destinados a bebês e crianças pequenas, como a *Infant/toddler environment rating scale* – ITERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2006), programas de cuidado infantil domiciliar – *Family child care environment rating scale* – FCCERS-R (HARMS; CRYER; CLIFFORD, 2007) e, para ambientes destinados a crianças entre 5 e 12 anos fora do horário escolar, *School-age care environment rating scale* – SACERS (HARMS; JACOBS; WHITE, 1995). Este artigo abrange apenas a medida pré-escolar, a ECERS-R. Muitas vezes, outras medidas são também utilizadas em conjunto com a ECERS-R de acordo com aspecto específico dos programas em análise.

3. *Resultados/outputs do programa*: o impacto dos programas sobre as trajetórias de desenvolvimento das crianças tem sido cada vez mais um foco de preocupação, especialmente para os órgãos federais e estaduais. Além disso, poucos estudos tem analisado o impacto a longo prazo dos programas nas crianças à medida em que avançam na escola e na vida adulta – por vezes referido como os efeitos dos programas.

A maioria dos programas descritos tem algum tipo de avaliação de seu funcionamento usada como parte do processo de regulamentação e de seu monitoramento. O programa *Head start*, no nível federal, exige que todos os programas *Head start* sejam avaliados de acordo com seus objetivos específicos. As creches e *prekindergartens* têm avaliações definidas pelo governo estadual ou local. No entanto, programas pré-escolares de meio-período e programas não regulamentados têm poucas medidas externas de qualquer tipo. Nos últimos 30 anos, as escalas de avaliação de ambientes têm sido a medida de qualidade para programas de educação infantil usada de forma mais consistente nos EUA. O restante deste artigo abordará três estudos de larga escala que consideram essas três categorias de variáveis com especial ênfase para a utilização da medida ECERS-R na análise da qualidade do processo, nos anos pré-escolares (idades de 3 a 5 anos).

ESTUDO: *CHILD CARE – COST, QUALITY AND CHILD OUTCOMES IN CHILD CARE CENTERS STUDY*

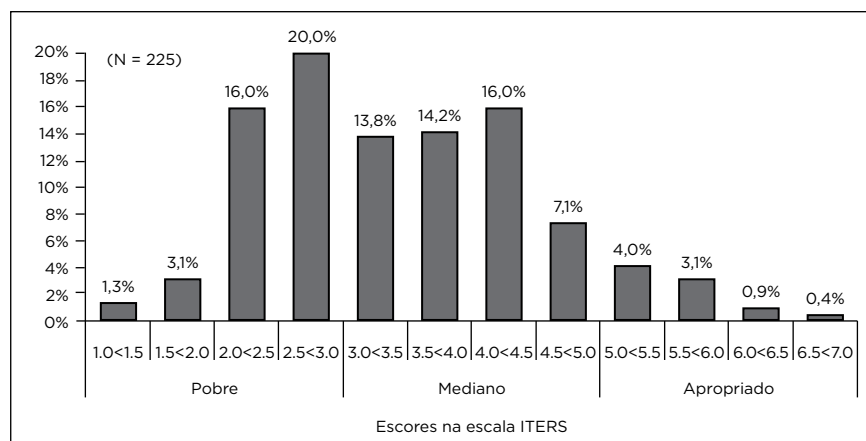
A partir do início dos anos 1980, maior atenção foi dada à crescente utilização dos serviços de educação infantil pelos pais. Vários estudos passaram a considerar a natureza dos cuidados prestados e a qualidade dos serviços disponíveis para as famílias. Esses estudos levantaram questões sobre as características estruturais dos programas, incluindo a formação de professores e o número de crianças em cada turma; ver, por exemplo, Whitebook, Howes e Phillips (1989), e Howes, Phillips e Whitebook (1992).

Em 1993, uma rede de quatro grandes universidades (Universidade do Colorado, em Denver; Universidade da Califórnia, em Los Angeles; Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill; e Universidade de Yale, em Connecticut) iniciou um estudo abrangente e aprofundado sobre o cuidado infantil prestado em instituições de educação infantil, combinando perspectivas da educação, psicologia e economia. Esse estudo conhecido como *Cost quality and child outcomes in child care centers study* examinou cerca de 400 instituições em quatro regiões dos EUA: região de Los Angeles, Califórnia, a faixa do Colorado centrada em torno de Denver, o corredor entre Hartford e New Haven em Connecticut, e a Região Triáde de Piemonte no centro da Carolina do Norte. As regiões estudadas foram escolhidas para representar os tipos diferentes de apoio financeiro e níveis de regulamentação das instituições de educação infantil nos EUA. Em cada região foram selecionados, aleatoriamente, 100 programas licenciados, metade sem fins lucrativos e metade com fins lucrativos. Equipes treinadas de coletores de dados em cada estado conduziram entrevistas, distribuíram questionários às equipes de funcionários e pais, examinaram os registros financeiros das instituições e observaram as atividades em duas salas selecionadas aleatoriamente em cada instituição. Além disso, a equipe coletou dados sobre 826 crianças das salas da pré-escola que haviam sido observadas.

Várias das principais conclusões do estudo são de interesse aqui. Em primeiro lugar, como pode ser visto nos dois gráficos a seguir, a qualidade dos programas, tal como mensurada por avaliações tanto pela ECERS quanto pela ITERS, está abaixo dos níveis de qualidade geralmente aceitos. Uma pontuação de pelo menos 3,0 pontos é considerada minimamente aceitável. Para as salas com crianças e bebês (com idades de cerca de 6 semanas a 30 meses), cerca de 40% das turmas ficaram abaixo do nível de qualidade minimamente aceitável. Esse nível de qualidade indica que há um risco significativo para as crianças nesses ambientes incapazes de atender as necessidades básicas de saúde e de segurança das crianças. Menos de 10% dos bebês e crianças pequenas estavam em salas com pontuação no intervalo de qualidade que é considerado

apropriado para desenvolvimento, em que as necessidades de saúde e segurança são atendidas, afeto e apoio estão disponíveis para todas as crianças e a aprendizagem é enfatizada.

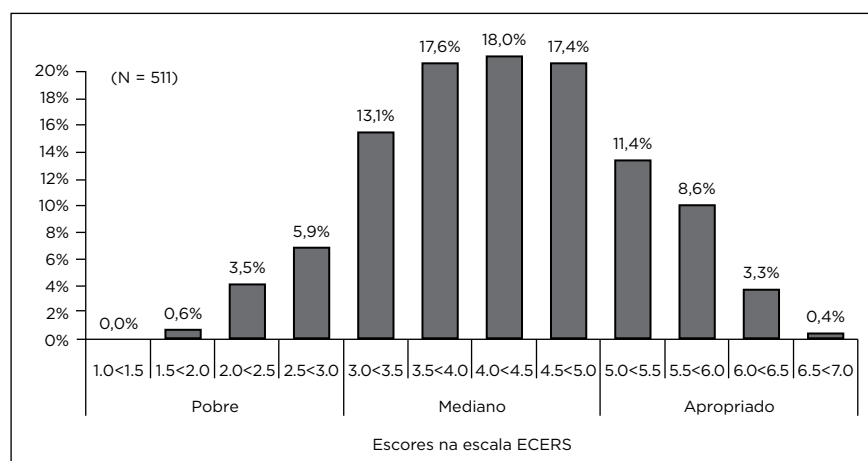
FIGURA 3
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE SALAS DE BEBÊS E CRIANÇAS PEQUENAS AVALIADAS, SEGUNDO OS ESCORES NA ESCALA ITERS (%)



Fonte: Estudo *Child Care - Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers Study*, 1995.

Como se observa na Figura 4, as pontuações das salas de pré-escolas foram superiores aos das salas para bebês e crianças pequenas; entretanto, ainda 10% das salas de pré-escola obtiveram pontuações abaixo do nível de qualidade minimamente aceitável e menos de um quarto estava na faixa apropriada para o desenvolvimento. Além disso, controlando-se os níveis de escolaridade das mães e o sexo e a etnia das crianças, as medidas de seu desenvolvimento cognitivo e social estavam relacionadas com a qualidade de suas experiências na educação infantil. Técnicas de análise discriminante revelaram que a qualidade dos programas estava claramente relacionada com a relação adulto/criança, nível educacional da equipe de funcionários e experiência profissional prévia dos administradores. Salários dos professores também foram relacionados com o nível de qualidade da sala. Os estados com normas mais exigentes para autorização de funcionamento tiveram um menor número de centros de baixa qualidade e programas que cumpriam as normas complementares para além dos padrões exigidos para a autorização também foram mais propensos a ter pontuações mais altas de qualidade.

FIGURA 4
DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE TURMAS DE PRÉ-ESCOLA AVALIADAS,
SEGUNDO OS ESCORES NA ESCALA ECERS-R



Outras conclusões interessantes foram que a educação infantil em organizações sem fins lucrativos (incluindo agências governamentais) em geral não diferiu daquele nível de qualidade, avaliado por meio da escala, de organizações com fins lucrativos. No entanto, houve variações significativas no setor sem fins lucrativos em relação a alguns subtipos que proporcionaram um nível de qualidade comparável ao do setor lucrativo. No que pode ser exclusivo para a situação dos EUA, alguns grupos religiosos pareciam trabalhar mais como empresas, com salários mais baixos, com uma relação menos favorável de adulto/criança. Outras instituições sem fins lucrativos tiveram qualidade significativamente superior.

O custo total da educação infantil foi avaliado como alto, com programas considerados apropriados para desenvolvimento, custando mais do que os programas de qualidade mediana. Mas a diferença de custo entre eles não era grande, com bons programas custando apenas cerca de 10% a mais que os programas medianos. Nos EUA, as famílias pagam a maior parte dos custos da educação infantil. Nesse estudo, houve algumas evidências de que as famílias acham difícil avaliar a qualidade global dos cuidados, fazendo escolhas sábias sobre o melhor investimento a ser dado a seus escassos recursos financeiros.

Os resultados desse estudo foram amplamente divulgados pela imprensa e serviram como um alerta para a educação infantil nos EUA. Por exemplo, na Carolina do Norte, antes dos resultados da primeira fase do estudo serem divulgados oficialmente, eles foram disponibilizados para os formuladores de políticas públicas que usaram os resultados para planejar e implementar padrões mais elevados para a educação infantil no estado. Quando os dados foram publicamente divulgados, literalmente centenas de agências de notícias em todos os

EUA divulgaram matérias detalhando os resultados do estudo. Assim os funcionários públicos foram bastante pressionados para começarem a reforçar a supervisão e o apoio aos programas de educação infantil.

O acompanhamento longitudinal das crianças avaliadas no estudo original *Cost, quality and child outcomes in child care centers study* revelou que a qualidade da educação infantil é um elemento importante no preparo das crianças para a escola. Quatro anos depois da avaliação inicial das crianças em seu penúltimo ano da pré-escola, quando tinham em média 4 anos de idade, o estudo longitudinal mostrou que a qualidade vivenciada naquela etapa continuou a prognosticar o êxito das crianças no segundo ano escolar, quando tinham, em média, 8 anos de idade. Em particular, crianças consideradas com risco de não irem bem na escola foram mais sensíveis à qualidade da educação infantil do que as outras crianças. As crianças que frequentaram instituições de educação infantil de ótima qualidade obtiveram melhores resultados na avaliação das habilidades linguísticas e de matemática, tanto na pré-escola quanto no ensino fundamental. Os resultados globais desse estudo longitudinal indicaram que a qualidade da educação infantil é importante para todas as crianças. É ainda mais importante para as crianças com vários fatores de risco. Finalmente, os efeitos da qualidade da educação infantil são de longo prazo (PEISNER-FEINBERG et al., 1999).

HEAD START: FAMILY AND CHILD EXPERIENCES SURVEY

Conforme descrito, o *Head start* é um programa mantido pelo governo dos EUA, para fornecer serviços de educação infantil ra crianças em idade pré-escolar, que foi iniciado em 1965 como parte do “Guerra contra Pobreza” do presidente Lyndon Johnson. A intenção original era proporcionar experiências que ajudariam crianças muito pobres a terem melhor desempenho quando chegassem à escola e, eventualmente, ajudá-las a escapar dos grilhões da pobreza. Nos últimos anos, o programa foi expandido para incluir também serviços para bebês e crianças pequenas pobres (*Early head start*). O número total de crianças atendidas ultrapassa 900 mil, ou cerca de 5% da população de crianças de até 5 anos, a um custo de US\$ 7 bilhões em recursos federais, além de custos em espécie fornecidos pelos programas locais *Head start* (UNITED STATES, 2010).

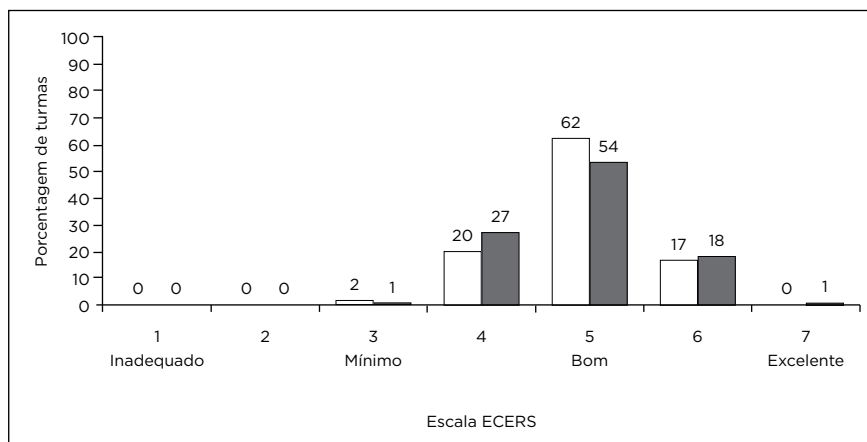
Numerosos estudos têm examinado o impacto do *Head start* sobre as crianças. Aqui vou descrever a pesquisa *Family and child experiences survey* – *FACES* –, que é uma série de longa duração de estudos destinados a responder a perguntas sobre a qualidade dos serviços *Head start*, os progressos realizados pelas crianças no programa, e as circunstâncias que levam a maior impacto nesse (RESNICK, 2010). *FACES* foi, pelo menos parcialmente, planejada para fornecer informações mais

específicas em amostra nacionalmente representativa dos programas *Head start*, para examinar as alegações de que o *Head start* não estava realizando seu objetivo principal de reduzir a diferença de escolaridade entre crianças pobres e não pobres, e as afirmações de que os programas locais eram de baixa qualidade. FACES foi conduzida por um grupo de organizações com o apoio do US Department of Health and Human Services.

FACES foi lançada em 1997 e foi a primeira avaliação nacional longitudinal do *Head start* que forneceu informações descritivas sobre a extensão e natureza dos programas *Head start*, incluindo a qualidade dos ambientes da turma e o progresso das crianças nessas salas. Cada fase do estudo utilizou uma aproximação da amostragem matricial, selecionando-se primeiro programas *Head start*, depois centros específicos, em seguida turmas dentro dos centros e, finalmente, as crianças dentro das salas. A amostra foi desenhada para ser representativa de toda a iniciativa *Head start* nos EUA. Os tamanhos das amostras variaram por ano de estudo, mas para a primeira fase 40 programas foram selecionados e desses um total de 395 salas foram estudadas na primavera de 1997, e 518 salas no outono. A *Early childhood environment rating scale* (HARMS; CLIFFORD, 1980) e, anos mais tarde, a ECERS-R (HARMS; CLIFFORD; CRYER, 1998) foram utilizadas como parte da avaliação da qualidade das salas/turmas da amostra.

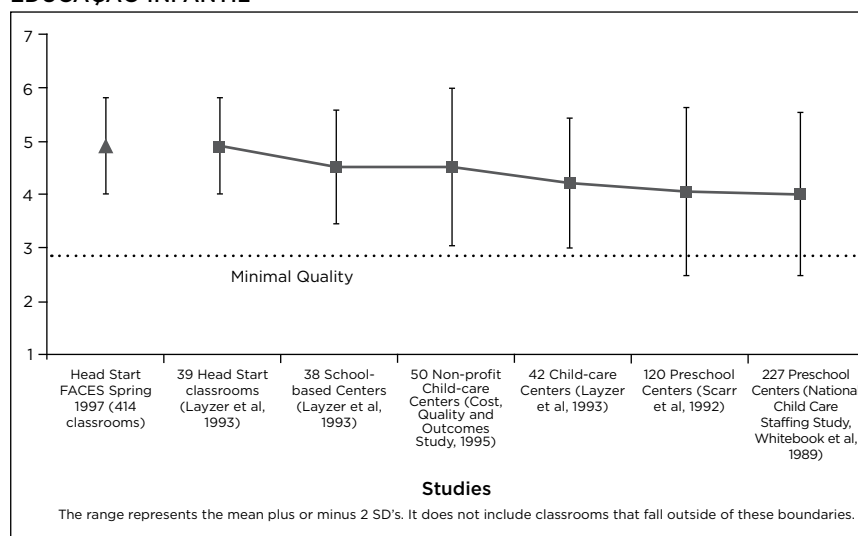
A Figura 5 apresenta os resultados iniciais do estudo FACES sobre a qualidade dos serviços, utilizando a ECERS. A qualidade média geral da amostra de 1997 foi de 4,9 (na escala de 1 a 7), tanto para a primeira quanto para a segunda etapa da avaliação. Menos de 1% das salas observadas em ambos os períodos pontuou abaixo de 3,5. Esses resultados confirmaram as alegações de que o *Head start* estava oferecendo consistentemente salas de alta qualidade para as crianças que frequentavam o programa. Ondas subsequentes ao estudo FACES confirmaram essa conclusão. Em termos de impacto sobre os resultados de aprendizagem das crianças, as que frequentaram salas com pontuações situadas no quartil mais baixo na subescala Linguagem, da ECERS, obtiveram pontuações significativamente menores no Teste de Vocabulário por Imagem *Peabody*, do que as crianças em programas de pontuação perto da mediana e muito abaixo do que as crianças situadas no quartil mais elevado (UNITED STATES, 2000). No entanto, os ganhos globais nos resultados da criança eram pequenos, e associações com as diversas medidas de qualidade também foram pequenas. Parte desses resultados era esperada e pode ser atribuída à pequena variação nas notas da ECERS. Efetivamente, com tão poucos programas com pontuação abaixo de 3,5 e acima de 6,5, a ECERS funcionou como uma escala de 3 pontos nesse estudo.

FIGURA 5
DISTRIBUIÇÃO DAS TURMAS QUANTO À CLASSIFICAÇÃO DA QUALIDADE DOS SERVIÇOS EM UM PERÍODO DE DOIS ANOS



Fonte: Westat, 1997.

FIGURA 6
COMPARAÇÃO DA QUALIDADE ENTRE DIFERENTES PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Resnick; Zill, 2002.

Como se pode observar, a qualidade dos programas avaliados foi maior do que era no estudo *Cost quality and child outcomes in child care centers study*. Na verdade, as pontuações da ECERS foram superiores a de vários outros estudos que utilizaram a escala com diferentes populações, como mostrado na Figura 6. Essas duas últimas figuras ilustram o mérito de ter uma medida consistente de qualidade ao longo do tempo e em estudos de várias fases do sistema de educação infantil. Um ponto deve ser observado aqui. As pontuações da ECERS para o estudo FACES incluem todos os 43 itens da ECERS, enquanto a maioria dos estudos, inclusive alguns utilizados para comparação na Figura 6, consideraram apenas os primeiros 36 ou 37 itens para determinar a pontuação total.

Como os itens 37-43 geralmente têm pontuações mais altas do que os itens 1-36, os relatórios do FACES acentuam um pouco as diferenças entre a pontuação dos programas *Head start* na comparação com programas destinados a outros públicos. No entanto, mesmo com esse pequeno viés, não há dúvidas de que os esses programas geralmente tem pontuação maior do que muitos outros tipos de programas de educação infantil nos EUA e que as pontuações são estáveis por anos. Isso não é surpreendente uma vez que o financiamento para o *Head start* é substancialmente maior do que para a creche e até mesmo maior do que para os programas de *prekindergarten* financiados pelo governo do estado.

Duas outras observações devem ser feitas aqui. A primeira observação é que o *Head start*, que teve início em 1965, está bem estabelecido como programa. Esforços têm sido feitos ao longo dos anos para aumentar o nível de preparação dos professores. A assistência técnica é disponibilizada tanto por meio de financiamento para capacitação de professores em todos os programas, como também mediante um sistema nacional de assistência técnica direta, apoiado pelo governo federal. A segunda é que a avaliação de FACES encontrou uma associação entre a pontuação ECERS e o nível de renda dos pais das crianças participantes do programa. É claro que todos os programas estavam atendendo a uma população de famílias de baixa renda – a regulamentação exigia que pelo menos 90% das crianças financiadas pelo *Head start* deveriam ser de famílias no limiar de pobreza ou abaixo desse nível. Mas as salas das instituições que atendem as populações de renda mais baixa tiveram pontuação menor do que aquelas para uma população com renda um pouco maior. Como pode ser visto na próxima a seguir, esse fenômeno não é exclusivo para os programas *Head start*.

PRE-KINDERGARTEN PROGRAMS: NCEDL STUDY OF STATE FUNDED PRE-KINDERGARTEN

A partir do final de 1990 até hoje, os governos estaduais em todos os EUA começaram a oferecer programas de pré-escola (*prekindergarten*) financiados pelo estado para crianças de 4 anos de idade e, por vezes, para crianças de 3 anos. Alguns estados têm trabalhado para oferecer serviços a todas as crianças no ano anterior ao que elas são elegíveis para o *kindergarten* da escola pública tradicional no estado, mas a maioria dos programas são direcionados para as crianças mais carentes que são vistas como em risco de um mau desempenho quando ingressarem na escola aos 5 anos. Há sobreposições com o programa federal *Head start*. De fato, alguns estados especificamente procuram relacionar os programas de *prekindergarten* com programas locais *Head start* em seu estado para atender o máximo possível de crianças de baixa renda, combinando recursos dos dois programas. Tanto a pré-escola estadual quanto o *Head start* compartilham o objetivo principal de preparar as crianças para a escola no momento em que são elegíveis para o *kindergarten* e reduzir

as disparidades de aprendizado entre crianças pobres (e muitas vezes de minorias) e seus pares de mesma idade e mais ricos.

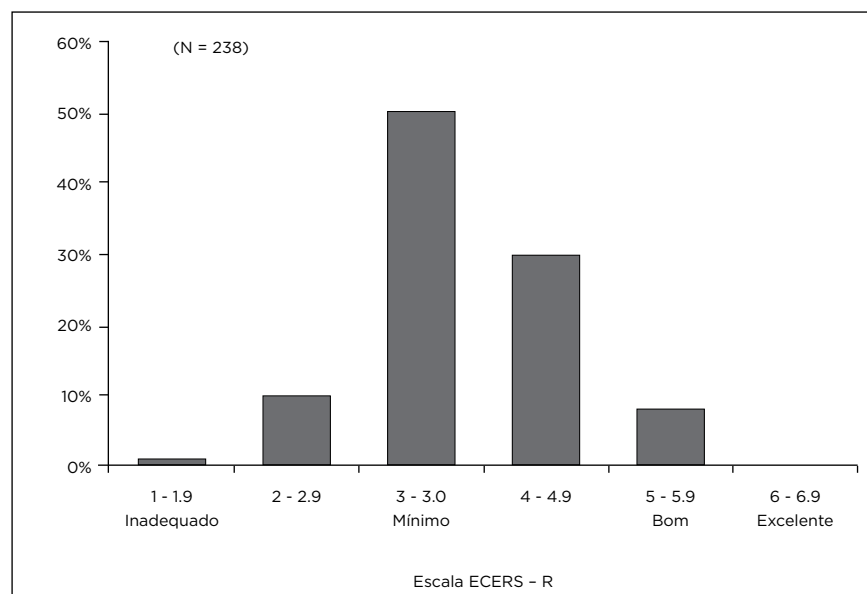
Em 2001, o National Center for Early Development and Learning – NCEDL –, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, em parceria com a Universidade da Califórnia, em Los Angeles, da Universidade de Virgínia, e da Universidade de Yale, começaram um grande estudo para examinar a natureza e o impacto desse crescente movimento de *prekindergarten*. O estudo foi financiado pelo Departamento de Educação dos EUA e examinou uma amostra representativa de programas de *prekindergarten* em seis estados (CLIFFORD et al., 2003). O estudo foi ampliado numa segunda fase, conhecida como *State wide early education program* – SWEEP –, que reproduziu o desenho do estudo original em 5 estados adicionais (EARLY et al., 2005). Esta parte focalizará principalmente o estudo do NCEDL, uma vez que os resultados do estudo SWEEP foram bastante semelhantes. Os dois estudos tiveram objetivos comuns: compreender as variações entre os programas de *prekindergarten* e, por sua vez, como essas variações se relacionam com os resultados da criança no final do *prekindergarten* e no *kindergarten*. Na época do início do estudo, esses 11 estados atendiam 79% de todas as crianças matriculadas em programas de *pre-kindergarten* financiados por estados nos EUA e representavam 83% dos gastos de todos os fundos estaduais utilizados para a *prekindergarten* no país. Portanto, embora a amostra não seja verdadeiramente representativa dos EUA como um todo, representa claramente a maioria dos programas de pré-escola no país. Amostras para cada estado são representativas das populações de programas de pré-escola dentro do estado. Médias apresentadas neste trabalho são relativas aos estados e não são ponderadas para serem representativas do país – por isso podem ser consideradas apenas como representativas do que ocorre nos estados participantes do estudo.

Os estudos NCEDL/SWEEP usaram uma variedade de medidas de qualidade, incluindo a ECERS-R em amostras de salas dos programas de *prekindergarten* selecionados. Na parte do estudo realizada pela NCEDL, 40 locais foram escolhidos entre a população de lugares que oferecem serviços em cada estado e uma sala de cada local foi selecionada aleatoriamente. Em cada um dos cinco estados adicionais no estudo SWEEP, cerca de 100 instituições e salas foram escolhidas aleatoriamente de todos os programas de *prekindergarten* com financiamento público no estado. Em ambos os estudos, os locais foram escolhidos por meio de uma abordagem de amostragem aleatória estratificada, para permitir o exame de variáveis relevantes da política – formação de professores, intensidade e localização do programa – capazes de afetar a qualidade de sala e os resultados da criança. Assim, as amostras estaduais foram estratificadas para maximizar a diversidade dentro do estado no que diz respeito a (a) programas em instituições escolares *versus* aqueles em

outras configurações, (b) turmas em período integral *versus* meio-período, e (c) salas com professores com e sem um diploma universitário. Uma estratégia de amostragem diferente foi empregada no âmbito do local e da sala de aula em cada estado para maximizar a diversidade dentro do estado quanto às três variáveis. Essa estratégia foi necessária porque a distribuição natural dessas variáveis é diferente em cada estado. No estudo NCELD, restrições de orçamento e tempo impediram a amostragem aleatória dos estados inteiros da Califórnia e Nova York. Em vez disso, a seleção foi limitada a 20 locais da área da grande Los Angeles, 20 locais em Central Valley na Califórnia, 20 locais na área de Nova Iorque, e 20 locais dentro de um raio de 50 milhas de Albany, Nova Iorque. Nos outros quatro estados, os programas foram selecionados aleatoriamente de todo o estado. No estudo NCELD, quatro crianças, dois meninos e duas meninas foram selecionados aleatoriamente dentre as crianças em cada uma das salas de aula participantes. Essas crianças foram acompanhadas em salas de aula do *kindergarten* no ano subsequente àquele do *prekindergarten*.

As duas figuras seguintes, que apresentam a qualidade das classes de pré-escola, foram preparadas a partir de dados do estudo NCELD tendo em vista a semelhança dos resultados entre os dois estudos.

FIGURA 7
DISTRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÕES DA ECERS-R NO ESTUDO NCELD

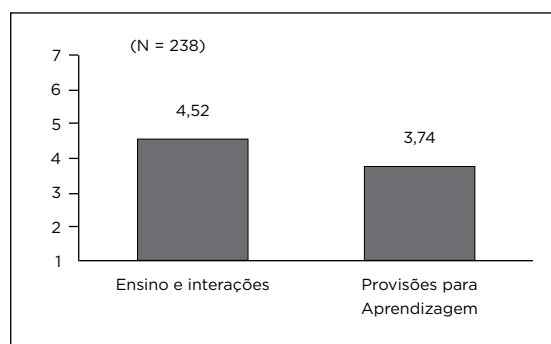


Fonte: Clifford et al., 2003.

Como pode ser visto na Figura 7, a média do escore da ECERS-R (3,9) estava quase no ponto médio da escala. Apenas cerca de 10% dos programas pontuaram abaixo do nível mínimo aceitável de qualidade (3,0), e menos ainda obtiveram pontuação igual ou acima de 5,0 (boa qualidade). Essas pontuações são ligeiramente mais elevadas do que do

que as pontuações do estudo *Cost, quality and child outcomes in child care centers* e são um pouco mais baixas do que as encontradas no estudo FACES do *Head start*. Considerando que os programas estaduais de *prekindergarten* avaliados estavam em funcionamento há vários anos nesses estados, é possível que o longo prazo do programa *Head start* (com cerca de 40 anos de funcionamento), com apoio financeiro relativamente generoso e monitoramento ativo da operação do programa pelo governo federal, tenha possibilitado o alcance de um nível elevado de qualidade.

FIGURE 8
ESCORES DOS FATORES DA ECERS-R NO ESTUDO NCDL N=238



Fonte: Clifford et al., 2003.

A Figura 8 exhibe dois fatores subjacentes na ECERS-R – Ensino e Interações e Provisões para Aprendizagem – que foram encontrados em diversos estudos de programas de educação infantil. Esses fatores contêm os aspectos da ECERS-R pensados para mais diretamente afetar o desenvolvimento cognitivo e social das crianças e que foram derivados por meio de procedimentos de análise fatorial dos dados no nível do item. O fator Ensino e Interações contém 11 itens, incluindo Chegada/Saída, Estimulando as crianças a se comunicarem, Uso da linguagem para desenvolver o raciocínio, Uso informal da linguagem, Supervisão das atividades de motricidade ampla, Supervisão geral das crianças, Disciplina, Interações equipe-criança, Interações das crianças, Atividade livre e Atividades em grupo. O fator Provisões para Aprendizagem engloba 12 itens: Organização da sala para atividades, Espaço para privacidade, Equipamentos de motricidade ampla, Atividade motora fina, Arte, Blocos, Areia/água, Brincadeira de faz de conta, Natureza/ciência, Programação diária, Atividade livre e Atividades em grupo. Como pode ser visto, as pontuações para o contato mais direto entre professores e crianças no fator Ensino e Interações são significativamente maiores do que a pontuação geral da ECERS-R e para a pontuação do fator Provisões para Aprendizagem.

Burchinal et al. (2008) analisaram o efeito de variações na qualidade do programa em 240 *prekindergarten*, acompanhando o desenvolvimento de 746 crianças durante o período que compreendeu a passagem

desse grupo do *prekindergarten* para o *kindergarten*. No geral, o estudo descobriu relações significativas entre as pontuações do fator Ensino e Interações da ECERS-R e várias medidas dos resultados da criança. Salas de aula que tiveram pontuação alta nesse fator foram caracterizadas por interações positivas e enriquecedoras entre professores e crianças para se comunicarem e para usarem a linguagem para desenvolver o raciocínio. Nenhuma das medidas de qualidade, incluindo a ECERS-R, foi associada a resultados de matemática.

Um dado adicional é importante. Houve uma interação significativa entre o fator Ensino e Interações e o nível educacional das mães das crianças na previsão de menos problemas de comportamento da criança. Quando a escolaridade das mães era baixa, as crianças eram mais sensíveis à qualidade do programa, mas isso era verdade apenas quando as crianças estavam no programa por pelo menos 25 horas por semana (BURCHINAL et al., 2008).

Embora as predições sejam apenas modestas em magnitude, elas estão alinhadas com os resultados dos dois estudos relatados. Além disso, as predições também aqui relatadas ocorrem após o controle de uma grande variedade de outros fatores – que, se espera, afetem o desenvolvimento cognitivo e social –, entre os quais a renda familiar, a escolaridade dos pais, o estágio em que as crianças estavam no *prekindergarten*, e diversas outras variáveis. Em um esforço para controlar o viés de seleção, o escore da ECERS-R do *prekindergarten* obtido no outono também foi usado como variável de controle. Em decorrência dos critérios adotados na análise desses resultados, é provável que o efeito real da qualidade das salas avaliadas no desenvolvimento infantil esteja subestimado.

Como precaução, deve-se notar que nenhum desses principais estudos foi verdadeiramente experimental na natureza. Outros estudos nos EUA tentaram atribuir aleatoriamente crianças a programas e tratar o impacto dos programas em seu desenvolvimento com sucesso bastante limitado em realmente cumprir a atribuição verdadeiramente aleatória ao final (ver, por exemplo, o estudo de impacto do *Head start* em que foram feitas exceções de atribuição para uma variedade de razões, e muitas crianças do grupo de controle acabaram em salas de *Head start* em programa não incluído no estudo).

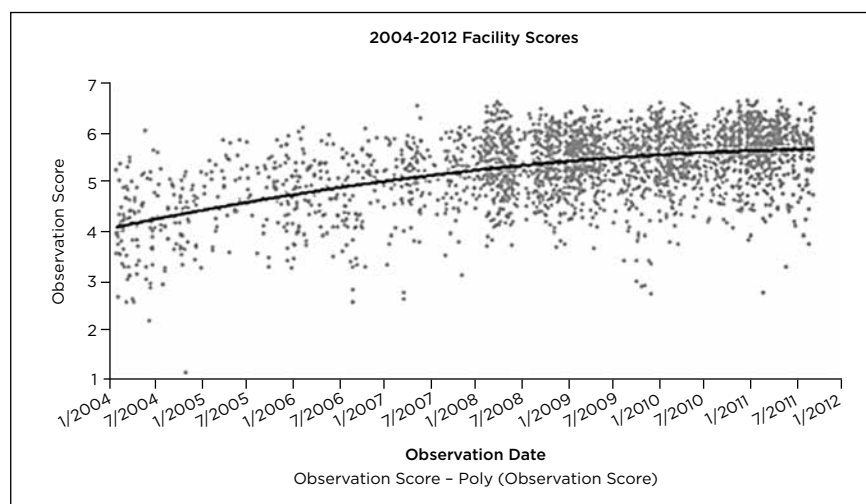
USO DE DADOS DA ECERS PARA INFORMAR AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Como descrito em outro artigo deste número, de Thelma Harms, as escalas ERS, inclusive a ECERS e ECERS-R têm sido amplamente utilizadas nos EUA como parte da regulamentação estadual e local de programas de educação infantil e para melhorar práticas de educação infantil. Esta parte apresentará alguns exemplos de como os dados da *Quality Rating and Improvement Systems* – QRIS – e outro uso em grande escala da ECERS podem fornecer informações valiosas para os formuladores de

políticas, que procuram monitorar e melhorar os serviços. Tendo em vista que esses dados foram recolhidos por funcionários estaduais e locais e foram compartilhados conosco sob a condição de que a identidade do local e outras informações de identificação sobre programas específicos seria confidencial.³ Esses programas reúnem grandes quantidades de dados, e temos trabalhado com eles para ajudar a aumentar a disponibilidade desses para que sejam facilmente interpretáveis.

Uma questão que é quase sempre motivo de preocupação é se os serviços estão melhorando no decorrer do tempo. A maioria dos esforços de avaliação tem isso como um objetivo principal. A Figura 9 mostra as pontuações da ECERS-R no período de 2004 a 2012, em uma avaliação QRIS de um estado. Cada ponto representa um centro/escola com a nota sendo o escore médio da ECERS-R para as salas observadas no programa. O número de avaliações aumentou ao longo do tempo, a medida que mais programas de educação infantil foram incluídos nos esforços do QRIS nesse estado. Atualmente, cerca de metade de todos os programas de educação infantil nesse estado participam do programa. Acredita-se que os programas de mais alta qualidade no estado são mais susceptíveis de participar nesse esforço do QRIS. A linha de tendência mostra que as pontuações eram relativamente elevadas, mesmo durante os anos iniciais do programa, e que existe um aumento gradual nas notas da ECERS-R durante o período. Essa é uma forte evidência de que o esforço do estado para melhorar a qualidade está tendo efeito. Mas o gráfico de dispersão também mostra que há ainda uma quantidade de programas de baixa pontuação no sistema QRIS.

FIGURA 9
AVALIAÇÃO DE ESFORÇO DE MELHORIA DE PROGRAMA EM UM ESTADO



Fonte: Clifford; Branagh, 2012.

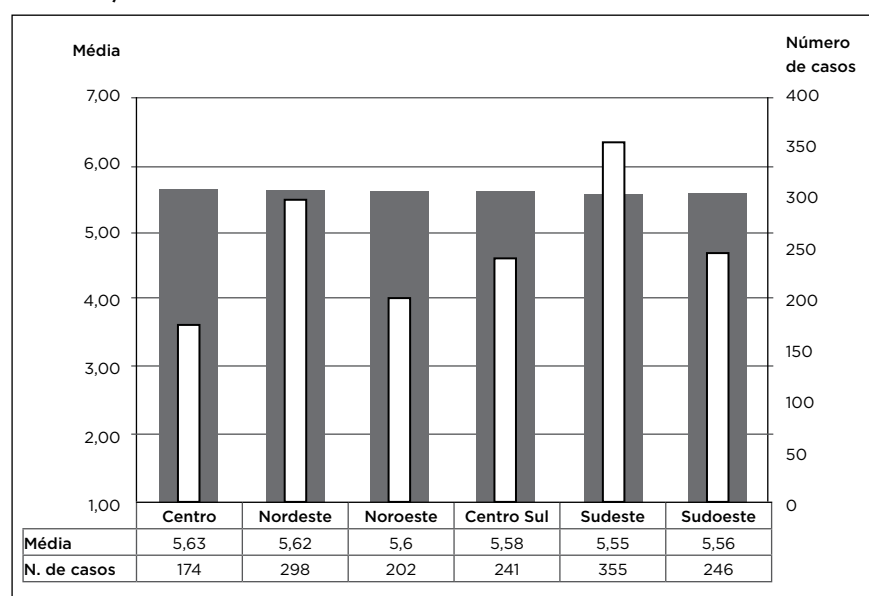
Um olhar mais atento para a evolução ao longo de um período de dois anos (2008- 2010) com uma amostra selecionada evidencia que,

3 Os gráficos a seguir foram preparados para uma apresentação de Richard Clifford e Branagh Mark na *Annual conference and exposition of the National Association for the Education of Young Children*, em 2012.

embora a maioria dos programas individualmente tenha melhorado, o panorama geral indica que mais de 10% dos programas na verdade alcançaram pontuações mais baixas nas etapas subsequentes das avaliações de acompanhamento.

Outra questão de importância aos funcionários do governo é a variação na qualidade por macrorregiões do país, estado ou região. Um gráfico simples da pontuação por região de um estado na Figura 10 mostra que as regiões são notavelmente semelhantes no escore geral, embora as regiões sejam bastante diferentes relativamente à quantidade de programas na QRIS.

FIGURA 10
PONTUAÇÃO POR REGIÃO EM UM ESTADO DO SISTEMA QRIS



Fonte: Clifford; Branagh, 2012.

Numa análise mais aprofundada dos dados, descobrimos que nesse mesmo estado existem variações muito amplas quanto às pontuações em todas as áreas de código postal local que são muito menores do que as regiões analisadas na Figura 10. Existem áreas de mesmo código postal, com escores médios bastante baixos, próximas a outras com escores médios bastante altos.

Esse tipo de detalhamento de dados pode fornecer importantes *insights* sobre os fatores que poderiam influenciar a qualidade dos programas, assim como ajudar na identificação de formas de abordar as desigualdades de qualidade para as crianças e suas famílias.

Para promover nossa compreensão de como a ECERS-R funciona nesse processo, um grupo de pesquisadores do Frank Porter Graham Child Development Institute, da Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (Richard Clifford, John Sideris e Jennifer Neitzel), compilou um grande conjunto de dados de avaliações de salas de aula utilizando

a ECERS-R e analisou os dados para observar os escores de fatores derivados dos indicadores individuais que compõem cada item da ECERS-R (somente itens 1-37, excluindo assim os itens que se referem aos adultos que são pontuados por meio de entrevistas, em vez de por observações diretas). Um total de 14 fatores foi identificado como aquele que, acreditamos, é útil na interpretação das avaliações da ECERS-R. Com essa análise, espera-se uma melhoria na capacidade dessa escala para prever os resultados de aprendizagem da criança. Os pesquisadores lançarão uma nova ferramenta para utilização com a ECERS-R em 2013, a qual gerará novos escores fatoriais que podem servir como “subescalas virtuais” para os usuários da ECERS-R.

LIÇÕES APRENDIDAS

O que foi aprendido com esses estudos?

Em primeiro lugar, é possível conduzir estudos de larga escala utilizando ECERS e ECERS-R.

1. As equipes de pesquisa foram capazes de treinar os aplicadores das escalas para garantir a confiabilidade e a fidedignidade durante longos períodos por meio de acompanhamentos periódicos. Os responsáveis pelo treinamento dos aplicadores também devem ter sido treinados por instrutores altamente qualificados e terem se submetido a controles periódicos sobre a exatidão das pontuações de seus protocolos.
2. Equipes de pesquisa conseguiram obter a permissão de programas para realizar avaliações das salas e para selecionar aleatoriamente as turmas nos programas, a fim de assegurar que fossem observadas não apenas as salas dos melhores professores. Uma questão relacionada é que, se possível, os programas não devem saber a data exata das observações, para minimizar os esforços em fazer modificações especiais que não são permanentes nas salas – trazendo materiais extras, alterando atribuições da equipe para o dia de observação e até mesmo o número de crianças na classe, incentivando algumas famílias a manterem seus filhos em casa no dia da observação.
3. Os resultados da ECERS-R são estáveis durante um período razoavelmente longo. Em outras palavras, quando os dias típicos são usados para avaliação – evitando-se datas-chave em feriados ou outras ocasiões especiais, e se evitando as primeiras 3 ou 4 semanas do ano escolar – as variações de pontuação são um bom indicador de mudanças de qualidade no decorrer do tempo.
4. Pesquisadores e avaliadores devem estar conscientes de pressões externas por maior pontuação. Muitas vezes, há esforços diretos ou

indiretos, visando a influenciar a atribuição de notas pelos aplicadores (por exemplo, os instrutores que trabalham com programas que querem ver os resultados de seu esforço; funcionários do governo ansiosos para demonstrar o sucesso de suas políticas e práticas para melhorar a qualidade). Supervisores de coleta de dados devem conseguir proteger os aplicadores de qualquer tentativa de influência.

5. Muito cuidado deve ser tomado ao fazer comparações entre os estados e os diferentes estudos. O relatório de estudo FACES, comparando qualidade em vários estudos, é um exemplo. Embora a ideia geral apresentada provavelmente esteja correta – que o *Head start* é de maior qualidade do que uma série de outros programas – o relatório não consegue identificar uma série de fatores que poderiam afetar a comparação. Na época em que essa comparação foi feita, o FACES estava usando todos os indicadores, inclusive os itens relacionados aos adultos, que geralmente têm pontuação superior a outros itens. Pelo menos alguns dos outros estudos utilizaram apenas os primeiros 35-37 itens, os quais em geral tendem a ter pontuações mais baixas. Assim, as pontuações do estudo FACES poderiam ser um pouco menores em comparação ao que foi mostrado. Além disso, algumas das comparações são feitas com os subgrupos de outras amostras de estudos ou são de pontos de coleta de dados com muitos anos de intervalo e utilizando as diferentes versões da ECERS. Quase todos os estudos de larga escala têm, nos processos de coleta de dados, algumas diferenças que precisam ser consideradas ao se fazer comparações.
6. Aplicadores das escalas devem estar isentos de qualquer conflito de interesse que possa influenciar a avaliação das práticas de qualidade. Medidas de observação como a ECERS são sensíveis a vieses de observação por parte dos aplicadores. Alguns estudos têm exigido que aplicadores mencionem eventuais conflitos de interesse, para minimizar seus efeitos.
7. Eventuais conflitos de interesse também se estendem aos pesquisadores. Esses conflitos devem ser relatados rotineiramente por aqueles que realizam pesquisa e avaliação.⁵

Em resumo, a ECERS-R tem sido utilizada com sucesso em diversos estudos sobre vários tipos de programa de educação infantil. Embora a escala tenha sido utilizada com êxito em outros países, este artigo concentra-se exclusivamente em seu uso nos EUA. Governos estaduais e locais, assim como as entidades privadas, têm conseguido implementar esforços de coleta de dados em larga escala para monitorar e melhorar a qualidade dos serviços prestados às crianças pequenas. Para serem bem-sucedidos, esses

5 Como autor dos instrumentos da ECERS-R e ERS relacionadas, recebo *royalties* e rendimentos de consultoria da editora e de várias organizações que usam ou contemplam o uso das escalas. Há um plano de gestão de conflito de interesses em vigor na Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill, sobre meu envolvimento na condução e nos relatórios referentes à pesquisa sobre a ECERS-R.

esforços exigem prudência na utilização da ECERS-R, tanto nas fases de coleta, análise e apresentação de dados, como descrito neste artigo.

REFERÊNCIAS

- BURCHINAL, Margaret et al. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, v. 12, n. 3, p. 140-153, 2008.
- CAMPBELL, Frances A. et al. Early childhood education: young adult outcomes from the abecedarian project. *Applied Developmental Science*, v. 6, n. 1, p. 42-57, 2002.
- CLIFFORD, Richard M.; BRANAGH, Mark. Use of ERS data to inform public policy and guide program improvement. In: ANNUAL CONFERENCE AND EXPOSITION OF THE NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, Nov. 7, 2012, Atlanta, GA. *Part of preconference session...* Atlanta: NAEYC, 2012.
- CLIFFORD, Richard M. et al. What is pre-kindergarten? Characteristics of public pre-kindergarten programs. *Applied Developmental Science*, v. 9, n. 3, p. 126-143, 2003.
- COST, QUALITY & CHILD OUTCOMES STUDY TEAM. *Cost quality and child outcomes in child care centers, public report, second edition*. Denver: Economics Department, University of Colorado at Denver, 1995.
- EARLY, Diane et al. *Pre-kindergarten in eleven states: NCEDL's multi-state study of pre-kindergarten and the study of state-wide early education programs (SWEEP)*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill, 2005. (Preliminary descriptive report)
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M. *Early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College, 1980.
- _____. Studying educational settings. In: SPODEK, Bernard (Ed.). *Handbook of research on the education of young children*. New York: Macmillan, 1993.
- HARMS, Thelma; CLIFFORD, Richard M.; CRYER, Debby. *Early childhood environment rating scale, revised edition*. New York: Teachers College, 1998.
- HARMS, Thelma; CRYER, Debby; CLIFFORD, Richard M. *Infant/toddler environment rating scale, revised edition*. New York: Teachers College, 2006.
- _____. *Family child care environment rating scale: revised edition*. New York: Teachers College Press, 2007.
- HARMS, Thelma; JACOBS, Ellen Vineberg; WHITE, Romano Donna. *School-age care environment rating scale*. New York: Teachers College, 1995.
- HOWES, Carolee; PHILLIPS, Deborah A.; WHITEBOOK, Marey. Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, v. 63, n. 2, p. 449-460, 1992.
- MUENNIG, Peter et al. Effects of a prekindergarten education intervention on adult health: 37-year follow-up results of a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health*, v. 99, n. 8, p. 1431-1437, 2009.
- PEISNER-FEINBERG, Ellen S. et al. *The children of the cost, quality, and child outcomes study go to school: executive summary*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center, 1999.
- RESNICK, Gary. Project head start: quality and links to child outcomes. In: REYNOLDS, A. J. et al. (Ed.). *Childhood programs and practices in the first decade of life*. New York: Cambridge University, 2010. p. 121 - 147
- REZNICK, Gary; ZILL, Nicholas. *Is head start providing high-quality educational services? "unpacking" classroom processes*. Washington: US Department of Health and Human Services, 2002.

Disponível em: <<http://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/quality.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

REYNOLDS, Arthur J.; OU, Suh-Ruu. Paths of effects from preschool to adult well-being: a confirmatory analysis of the Child-Parent Center Program. *Child Development*, v. 82, n. 2, p. 555-582, 2011.

RINDFUSS, Ronald R.; BREWSTER, Karin L.; KAVEE, Andrew L. Women, work and children: behavioral and attitudinal change in the United States. *Population and Development*, v. 22, n. 3, p. 457-482, Sept. 1996.

SHONKOFF, Jack P.; PHILLIPS, Deborah A. *From neurons to neighborhoods: the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies, 2000.

UNITED STATES. Administration for Children and Families. *Head start program fact sheet, fiscal year 2010*. Washington, DC, 2010. Disponível em: <<http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/mr/factsheets/fHeadStartProgr.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2012.

UNITED STATES. *Faces findings: new research on Head start program quality and outcomes*. Washington, D. C., June 2000.

UNITED STATES. Department of Labor. Bureau of Labor Statistics. *Women in the labor force: a data book*. Washington, DC, Sept. 2009. (Report 1018)

_____. *Changes in men's and women's labor force participation rates*. Washington, DC: The Editor's Desk, 2007. Disponível em: <<http://www.bls.gov/opub/ted/2007/jan/wk2/art03.htm>>. Acesso em: 13 nov. 2012.

WAITE, Linda J. *U. S. women at work*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, 1981. (R-2824-RC)

WEST, J. et al. *Experiences in child care and early childhood programs of first and second graders prior to entering first grade: findings from the 1991 National House education Survey*. Washington, DC: U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1991.

WESTAT. *Analysis of data from Head start family and child experiences survey (FACES)*. Spring and Fall 1997. (Classroom observations)

WHITEBOOK, Marcy; HOWES, Carolee; PHILLIPS, Deborah A. *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America*. Oakland, CA: National Child Care Staffing Study, 1989. (Final report of *Child care employee project*)

RICHARD M. CLIFFORD

Pesquisador sênior emérito do Frank Porter Graham Child Development Institute, da Universidade da Carolina do Norte – Chapel Hill (EUA)
dick.clifford@unc.edu

TEMA EM DESTAQUE

EFEITOS DE LONGO
PRAZO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: EVIDÊNCIAS
E POLÍTICA

EDWARD MELHUIISH

TRADUÇÃO Moysés Kuhlmann Jr.

RESUMO

Nas últimas décadas, acumularam-se evidências que relacionam a experiências das crianças na educação infantil com resultados de longo prazo no desenvolvimento infantil. A oferta da educação infantil depende dos contextos social e econômico dos países, o que leva a uma grande diversidade das políticas adotadas entre eles. Utilizam-se dados internacionais para evidenciar os benefícios de longo prazo que resultam da educação infantil de boa qualidade, enfatizando-se especialmente os dados do Reino Unido. Mostra-se que há benefícios para o desenvolvimento social, cognitivo e educacional, com consequências não somente individuais, mas para toda a sociedade. Os dados internacionais mostram que a boa qualidade da educação infantil é parte essencial da infraestrutura para se obter o desenvolvimento de longo prazo nos Estados modernos.

EDUCAÇÃO INFANTIL • DESENVOLVIMENTO INFANTIL • EVIDÊNCIA
INTERNACIONAL • POLÍTICAS

LONGER-TERM EFFECTS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION & CARE: EVIDENCE AND POLICY

ABSTRACT

In recent decades there has been an accumulation of evidence linking children's experience of early childhood education and care with longer-term child development outcomes. The provision of early childhood education and care is dependent upon the social and economic context of a country, which leads to great diversity between countries in the policy adopted. International evidence is used to show the longer-term benefits that result from good quality early childhood education and care, with particular emphasis on evidence from the UK. The evidence shows that benefits exist for social, cognitive and educational development and have consequences not only for individual but also for the wider society. International evidence indicates that good quality early education and care is an essential part of the infrastructure for longer term development in a modern state.

CHILDHOOD EDUCATION • CHILD DEVELOPMENT • INTERNATIONAL EVIDENCE • POLICY

EFFECTOS A LARGO PLAZO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: EVIDENCIAS Y POLÍTICA

RESUMEN

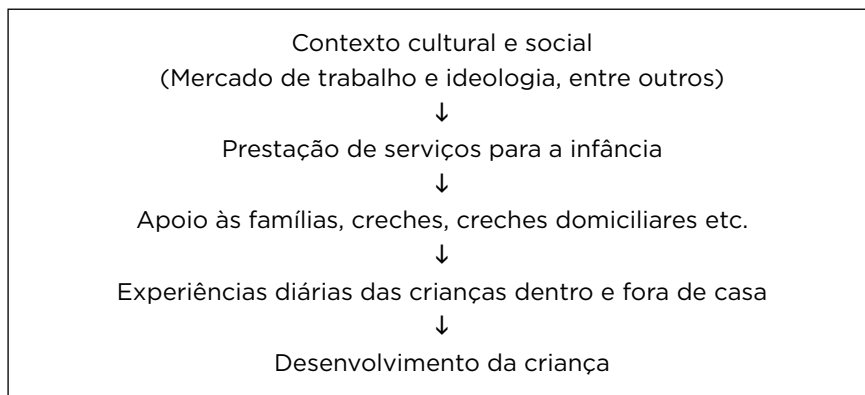
En las últimas décadas, se acumularon evidencias que relacionan la experiencia de los niños en la educación infantil con resultados a largo plazo en el desarrollo infantil. La oferta de la educación infantil depende de los contextos social y económico de los países, lo que lleva a una gran diversidad de las políticas adoptadas entre ellos. Se utilizan datos internacionales para poner en evidencia los beneficios a largo plazo que resultan de la educación infantil de buena calidad, enfatizando especialmente los datos del Reino Unido. Se muestra que hay beneficios para el desarrollo social, cognitivo y educativo, con consecuencias no sólo individuales, sino para toda la sociedad. Los datos internacionales muestran que la buena calidad de la educación infantil es parte esencial de la infraestructura para obtener el desarrollo a largo plazo en los Estados modernos.

EDUCACIÓN INFANTIL • DESARROLLO INFANTIL • EVIDENCIA INTERNACIONAL • POLÍTICAS

CONTEXTO SOCIAL E ECONÔMICO

A OFERTA DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL depende do contexto sociocultural e econômico. Nos últimos 50 anos, as sociedades industrializadas presenciaram um acentuado aumento no emprego de mulheres com filhos. Os países têm reagido diferentemente ao aumento da demanda por educação infantil e apoio às famílias. Em alguns países, o cuidado com a criança é considerado de responsabilidade do Estado, como na Suécia, por exemplo, que oferece serviços públicos de Educação e Cuidado da Criança Pequena – Ecec* – de alta qualidade e já no início dos anos de 1990, contava com 85% das mães com crianças em idade pré-escolar trabalhando. Em outros países, a educação e os demais cuidados para a criança pequena são vistos como de foro privado e os serviços públicos são limitados. Nessas circunstâncias, a qualidade e o tipo de serviço serão mais diversificados. Quando os custos cabem aos pais, esses pais provavelmente farão escolhas com base no custo, especialmente porque as informações sobre qualidade não estão facilmente disponíveis. Quando os serviços são públicos, as limitações quanto aos custos se reduzem, a qualidade dos serviços é geralmente controlada com base em padrões mínimos e há formação para o quadro de profissionais. Outros fatores, tais como a licença parental, também influenciarão os serviços para a criança pequena. Como indica o modelo abaixo, qualidade, quantidade e período de usufruto de tais serviços irão variar de forma significativa de sociedade para sociedade.

* No Reino Unido, a expressão Early Childhood Education & Care – ECEC – é utilizada para se referir à Educação Infantil. É essa referência que estimulou a adoção da expressão “educação e cuidado”, no país, nas propostas pedagógicas para esse nível da educação. Ao longo do artigo, utilizar-se-á a expressão Educação Infantil para a tradução. (N. do T.)



FATORES QUE AFETAM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A IMPORTÂNCIA DOS PRIMEIROS ANOS

Por que devemos centrar a atenção nos primeiros anos? Uma das razões é o acúmulo de evidências que indicam que a experiência de uma criança nesse período traz profundas consequências para o restante de sua vida. Existem muitos estudos que mostram um quadro consistente indicando que as adversidades na fase inicial da vida, que frequentemente acompanham a infância pobre, se relacionam com: problemas físicos e mentais na idade adulta, mortalidade adulta, comportamento antissocial e criminoso, abuso de entorpecentes e baixos índices de alfabetização e rendimento acadêmico. Podemos citar dois cientistas sociais muito conhecidos: “Se a competição já está na metade antes mesmo de a criança entrar na escola, então, claramente devemos investigar o que acontece nos seus primeiros anos” (ESPING-ANDERSON, 2004); e o economista ganhador do prêmio Nobel, James Heckman: “Queira-se ou não, os padrões mentais e comportamentais mais importantes, uma vez estabelecidos, serão difíceis de mudar depois de a criança entrar na escola” (HECKMAN; WAX, 2004).

Na pesquisa sobre os efeitos da Educação Infantil, há duas estratégias principais: a intervenção junto aos setores desfavorecidos e os estudos sobre as crianças em geral.

EDUCAÇÃO INFANTIL COMO INTERVENÇÃO JUNTO AOS SETORES DESFAVORECIDOS

A estratégia de intervenção pode ser ilustrada pela citação de um político do Reino Unido: “Se a pessoas continuam a cair de um penhasco, não se preocupe em colocar uma ambulância na base. Antes de tudo, construa uma cerca no topo que as impeça de cair.”

Vários estudos de pequena escala corroboram os benefícios duradouros da Educação Infantil para as crianças necessitadas em seus

resultados educacionais, profissionais e sociais (BARNETT, 1992, 2011). Tais programas são rentáveis, pois o quanto se economiza compensa quaisquer custos (HECKMAN, 2006). Por exemplo, projetos como *Perry preschool*, *abecedarian*, *Chicago child-parent centers*, mostraram os possíveis benefícios da educação pré-escolar de alta qualidade para crianças afro-americanas pobres, e que o valor desses benefícios é muito maior do que o custo da pré-escola. Esses estudos norte-americanos demonstram claramente o benefício da Educação Infantil para as crianças pobres. Indicam também que, do ponto de vista da Economia, ela pode ser boa para a sociedade. No *Perry preschool project* os benefícios foram equivalentes à economia de 7 dólares para cada dólar gasto, quando as crianças chegaram à idade de 21 anos, e ao completarem 40 anos, a economia foi equivalente a 15 dólares para cada dólar gasto. Conforme Reynolds et al. (2011), a evidência da eficácia da educação infantil como estratégia de intervenção para populações desfavorecidas é bastante reforçada no relatório sobre os Child-Parent Centers. Este estudo mostra os benefícios de grande escala e sustentáveis, até a idade de 28 anos, da Educação Infantil pública para a escolarização, a posição socioeconômica, a saúde e a criminalidade. Embora a intervenção incluísse Educação Infantil e apoio aos pais de crianças entre os 3 e 9 anos de idade, os efeitos mais consistentes e duradouros foram com a educação pré-escolar, iniciando aos 3 ou 4 anos (principalmente para meninos e crianças de pais que abandonaram o ensino médio). No entanto, esses estudos sobre intervenção estão limitados, a exemplos de setores necessitados, geralmente afro-americanos, e surgem, então, questões quanto à sua aplicabilidade para populações mais amplas.

ESTUDOS SOBRE A POPULAÇÃO EM GERAL

Em uma revisão das pesquisas sobre a Educação Infantil e o desenvolvimento da criança para a população em geral (MELHUIISH, 2004), concluiu-se que, para a idade entre 0 e 3 anos, as evidências são variáveis, com alguns estudos indicando os benefícios da creche, alguns indicando efeitos negativos e outros indicando nenhum efeito sequer. Já para as crianças acima de 3 anos, a evidência está muito clara e há benefícios quase universais para as crianças, associados às várias formas de Educação Infantil em ambientes coletivos (brinquedotecas, creches, pré-escolas, entre outros**) utilizados por crianças de 3 anos ou mais. Os benefícios também aumentam quanto maior a qualidade da Educação Infantil (ou seja, quanto melhor as instituições atendem às necessidades do desenvolvimento da criança). Os resultados discrepantes nos estudos para as crianças de 0 a 3 anos provavelmente refletem diferentes efeitos para diferentes populações, diferentes faixas etárias, diferentes tipos de crianças, assim como varia a qualidade da educação em variados cenários e variadas populações.

**
Playgroups, day care centres, nursery schools, no texto original. (N. do T.)

O A 3 ANOS

Tipo de atendimento

O tipo de cuidado pode ser classificado de várias maneiras. Os cuidados em creches podem ser comparados ao cuidado infantil em ambientes domésticos para pequenos grupos, em creches domiciliares,^{***} e ao cuidado individualizado em casa, por parentes e babás (VANDELL, 2004). Embora as creches ofereçam frequentemente atividades mais estimulantes (LEACH et al., 2008), verificou-se que os adultos nas creches podem ser menos sensíveis à linguagem da criança, dependendo da proporção adulto-criança (MELHUIISH et al., 1990a; NICHD, 2000). Crianças em creches tendem a vivenciar interações menos frequentes e de menor qualidade do que com uma cuidadora em creche domiciliar ou com os avós (MELHUIISH et al., 1990a; LEACH et al., 2008).

Ao analisar dados principalmente na literatura norte-americana, provenientes de amplo estudo longitudinal do National Institute of Child Health And Human Development/Early Child Care Research Network – NICHD/ECCRN –, Vandell (2004) concluiu que o impacto de uma creche no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento cognitivo era mais favorável do que em ambientes domésticos, aos 15 meses (NICHD, 2000) e aos 54 meses (NICHD, 2004). No entanto, descobertas contraditórias surgem do mesmo estudo quando os dados são analisados de outra forma. Por exemplo, a pesquisa norte-americana já mencionada verificou que, simultaneamente, o cuidado em ambientes domésticos relacionava-se a maiores índices cognitivos e de linguagem aos 2 anos, mas não aos 3 anos. Entretanto, crianças que receberam cuidados em creches domiciliares fora de suas próprias casas, durante os dois primeiros anos de vida, apresentaram melhor desempenho aos 3 anos do que crianças que tiveram outros tipos de atendimento (NICHD, 2000), ao demonstrarem mais expressividade linguística e compreensão verbal. Após os 3 anos, o tempo passado em ambientes domésticos não foi suficiente para a previsão de resultados às crianças (NICHD, 2004). Os tipos de atendimento em ambiente doméstico nem sempre são comparados e muitos se referem a cuidadores profissionais (como, por exemplo, as *childminders* no Reino Unido). No entanto, o estudo *Millennium cohort*, realizado no Reino Unido, com uma amostra nacional representativa, descobriu que maior cuidado dos avós no primeiro ano seria preditivo de um melhor vocabulário aos 36 meses quando comparado a outro tipo de cuidado doméstico (principalmente de cuidadoras), mas o vocabulário era similar ao de crianças que passaram maior tempo em creche (HANSEN; HAWKES, 2009). A evidência quanto ao tipo de cuidado

UK *childminder*, US
family day care, no texto
original. (N. do T.)

não leva a conclusões claras, provavelmente porque os efeitos do tipo de cuidado se confundem com os efeitos da qualidade do cuidado.

Quantidade, duração e mudanças

Para o desenvolvimento linguístico e cognitivo, os efeitos do tempo de atendimento são heterogêneos (MELHUIISH, 2004). O estudo norte-americano do NICHD mostrou a imprevisibilidade da predição das habilidades cognitivas e linguísticas em relação ao número acumulado total de horas de cuidado não materno, durante os três primeiros anos de vida, mesmo quando se controla o contexto familiar e a qualidade de cuidado infantil (NICHD; DUNCAN, 2003). No entanto, houve efeitos significativos da quantidade quando se comparou em relação ao tipo de cuidado (ou seja, a média de horas de atendimento em creches, em creches domiciliares e em cuidados recebido por parentes); mais tempo em creches para bebês entre 1 e 17 meses foi associado a resultados mais baixos em testes pré-escolares, aos 54 meses, enquanto mais horas entre 18 e 35 meses foram associadas a melhor habilidade linguística, também aos 54 meses (NICHD, 2004). Um estudo canadense (GEOFFROY et al., 2007) relatou que o atendimento formal em período integral durante o primeiro ano de vida (oferecido em uma creche ou por uma cuidadora, em ambiente doméstico, excetuado o cuidado oferecido por parentes), estava associado a uma melhor linguagem compreensiva aos 55 meses, mas somente para crianças em situação socioeconômica desfavorecida.

Muitas crianças pequenas experimentam diferentes modalidades de atendimento (NICHD, 2005; TRAN; WEINRAUB, 2006). Frequentemente os pais preferem o cuidado materno ou que a criança seja cuidada em casa nos primeiros dois anos para, então, receber cuidados em uma creche quando está com 2 ou 3 anos de idade (GABLE; COLE, 2000; BARNES et al., 2009; MORRISSEY, 2010). Esse padrão também é apoiado pelo Governo do Reino Unido, ao oferecer a pré-escola gratuita em período parcial aos 3 anos de idade, de acordo com o *Childcare Act* (UNITED KINGDOM, 2006). Morrissey identificou em uma amostra norte-americana três principais padrões de cuidado: somente em casa, somente em creche e inicialmente em casa e depois em creche; e demonstrou que os escores cognitivos em crianças que receberam cuidado contínuo em casa foram significativamente mais baixos do que aqueles apresentados por crianças que receberam cuidados em casa e depois em creche.

Tempo de atendimento e desenvolvimento social e emocional

Essa questão já se mostrou controversa devido aos aspectos emocionais, políticos e sociais inerentes a ela. A perspectiva de que as separações diárias poderiam prejudicar o desenvolvimento do apego

da criança à mãe influenciou um número considerável de pesquisas sobre o cuidado com a criança pequena no passado. Os resultados desses primeiros trabalhos foram discutidos por vários analistas (por exemplo, MELHUIISH, 2004) e em geral foram inconclusivos. As evidências mais recentes provêm do estudo norte-americano do NICHD (1997), que não encontrou nenhum efeito direto ou importante da quantidade, qualidade ou tipo de atendimento que pudesse afetar o apego. No entanto, a interação entre mãe e criança correria o risco de ser afetada com a combinação de um cuidado de baixa qualidade em casa e um dos três fatores a seguir: mais de 10 horas semanais na creche, variações no tipo de atendimento ou creche de baixa qualidade. Portanto, a creche seria um fator de risco para o apego infantil, conforme proposto por Belsky (1986), se um conjunto de circunstâncias específicas coincidirem.

Essa questão ressurgiu com argumentos de que alta quantidade de cuidado infantil que não fosse dos pais estaria associada ao aumento de agressividade ou a problemas de comportamento. O debate foi profundamente pautado por um dos estudos do NICHD, que relatou associações entre maior tempo de creche até os 4 anos e problemas comportamentais aos 12 anos (BELSKY et al., 2007), enquanto aos 15 anos, embora já não houvesse associação com problemas de comportamento, houve autorrelatos de exposição a riscos e impulsividade (VANDELL et al., 2010).

Em estudos realizados fora dos Estados Unidos, os resultados variam. Na Holanda, crianças que com longo tempo de atendimento em creche apresentaram baixos níveis de problemas, tanto quanto as que receberam cuidado parental (VAN BEIJSTERVELDT; HUDZIAK; BOOMSMA, 2005). Em um estudo britânico, longos períodos em creche, mas não em outras modalidades, foram associados com alta incidência na classificação de professores atribuindo comportamento antissocial aos 7 anos de idade, mas essa associação não era mais evidente acima dos 10 anos (MELHUIISH, 2010). Em outro exemplo britânico, nenhuma associação foi evidenciada entre horas de cuidado em creche e o relato de mães referente a comportamento destrutivo, para crianças de 3 anos (BARNES et al., 2009). Da mesma forma, um estudo realizado no Canadá não descobriu relações entre grande quantidade de cuidado não materno e relatos das mães sobre problemas de comportamento, aos 4 e 5 anos de idade (ROMANO; KOHEN; FINDLAY, 2010). No Japão, pesquisadores não encontraram relação entre o tempo passado em *baby hotels*, creches abertas 24 horas por dia, e a classificação de observadores sobre a competência social (ANME; SEGAL, 2004). Nos países nórdicos, dois estudos focalizaram sobre o tempo de atendimento em creche e desempenho. Em uma amostra de grande porte na Dinamarca, mais horas em creche aos 3 anos foram

associadas a grande quantidade de relatos por mães, sobre problemas comportamentais, aos 7 anos (GUPTA; SIMONSEN, 2009). Na Noruega, em um estudo que considerou o emprego materno como referência para o atendimento em creche, houve associações com o relato de professores sobre problemas de comportamento aos 10 anos, mas não com o relato de mães sobre esse tipo de problema, dos 4 aos 7 anos (BORGE; MELHUIISH, 1995). Em estudo recente de amostra nacional com mais de 70 mil crianças na Noruega (ZACHRISSON et al., 2013) não se encontrou evidência de associação entre quantidade de cuidados não materno e problemas comportamentais.

Vale notar que, na Noruega, as crianças comumente não ingressam em creches até 1 ano de idade, devido aos generosos direitos da licença parental. As descobertas do estudo do NICHD sugerem que seria justamente o início do atendimento em idade tenra que possibilitaria o aparecimento de consequências negativas, sendo que o fim da licença parental e o início dos cuidados em creche frequentemente se dão em torno de 7 semanas de idade (NICHD; DUNCAN, 2003). Além disso, a qualidade da creche na Noruega é, de modo geral, muito alta pelos padrões internacionais (WINSVOLD; GULDBRANDSEN, 2009), enquanto nos Estados Unidos é frequentemente baixa (NICHD, 1997). Consequentemente a disparidade nos resultados entre Estados Unidos e Noruega (e outros países europeus) possivelmente se deve às diferenças entre a idade de ingresso e/ou às diferenças de qualidade da creche nesses países.

Qualidade do atendimento

Aceita-se, em geral, que a qualidade da creche está relacionada ao desenvolvimento cognitivo das crianças (MELHUIISH, 2004; VANDELL, 2004), particularmente no aspecto da qualidade que se refere aos processos que acontecem na instituição. Em um estudo longitudinal realizado no Reino Unido foi verificado, após se considerarem as circunstâncias exteriores, que a quantidade e receptividade das interações de adultos e crianças seriam fator preditivo do desenvolvimento linguístico aos 18 meses, 3 e 6 anos de idade (MELHUIISH et al., 1990b; MELHUIISH, 2001). Um estudo norte-americano em 227 creches aferiu que as crianças em creches de qualidade inferior tiveram menor desenvolvimento linguístico e social, mas o estudo também mostrou que as famílias com baixa renda tendiam a estar em creches de baixa qualidade (WHITEBOOK; HOWES; PHILLIPS, 1989). Os efeitos da escolha podem ser encontrados em muitos estudos posteriores, pois conseguir uma creche de boa qualidade não é fruto do acaso, mas depende das condições de que a família dispõe – seja o tempo para procurar uma creche ou o dinheiro para pagar por ela – como também a presença de creches de boa qualidade nas vizinhanças.

Proporcionar às famílias creches com fatores de alta qualidade está associado ao melhor desenvolvimento cognitivo e linguístico para os bebês e crianças pequenas (LOEB et al., 2004; NICHD, 2005). Há evidências no Reino Unido que ratificam as correlações positivas entre desenvolvimento linguístico e as experiências das crianças em creches de melhor qualidade (MELHUIISH et al., 1990b). Também, outro estudo realizado no Reino Unido constatou que melhor qualidade, caracterizada pelas atitudes compreensivas dos adultos, seria fator preditivo de maior desenvolvimento cognitivo aos 18 meses (SYLVA et al., 2011). Muitos estudos sobre a qualidade centraram-se nos seus aspectos estruturais (por exemplo, qualificação profissional, relação adulto/criança, atividades disponíveis), mas os seus aspectos processuais – a natureza das interações, particularmente a sua quantidade e o grau de responsividade nas interações parecem ser especialmente importantes.

3 A 6 ANOS

Há muitos estudos longitudinais em todo o mundo que mostram os benefícios que resultam da Educação Infantil a partir dos 3 anos. Entre os mais meticolosos, encontram-se o *Effective pre-school, primary and secondary education* – EPPSE –, na Inglaterra, e o *Effective pre-school provision in Northern Ireland* – EPPNI.

Os projetos EPPSE e EPPNI

O projeto EPPSE é um amplo estudo sobre as trajetórias do desenvolvimento de aproximadamente 3 mil crianças na Inglaterra, a partir das idades de 3 a 5 anos (SYLVA et al., 2010; MELHUIISH et al., 2008a). O projeto iniciou-se em 1997 com o objetivo de investigar o impacto da pré-escola, e de fatores de aprendizagem da criança, da família e domésticos no desenvolvimento cognitivo e social das crianças. O EPPNI é um estudo similar com 850 crianças na Irlanda do Norte (MELHUIISH et al., 2010a).

Os resultados desses estudos contribuíram para as políticas do Reino Unido em diferentes aspectos:

- pré-escola gratuita em período parcial para todas as crianças de 3 e 4 anos (2004);
- ampliação da licença parental (2004);
- estratégia decenal para a Educação Infantil (*10-year Childcare strategy*, 2004);
- guia para as creches (2005);
- projeto de lei de Educação e Cuidado Infantil (2006);
- reconhecimento de que os dispêndios com a pré-escola resultam em economia posterior.

Os projetos EPPNI e EPPE, apresentados a seguir, são os primeiros estudos longitudinais de grande escala na Europa para investigar os efeitos de diferentes tipos de pré-escolas para a população em geral, e para relacionar a experiência em pré-escolas ao desenvolvimento da criança.

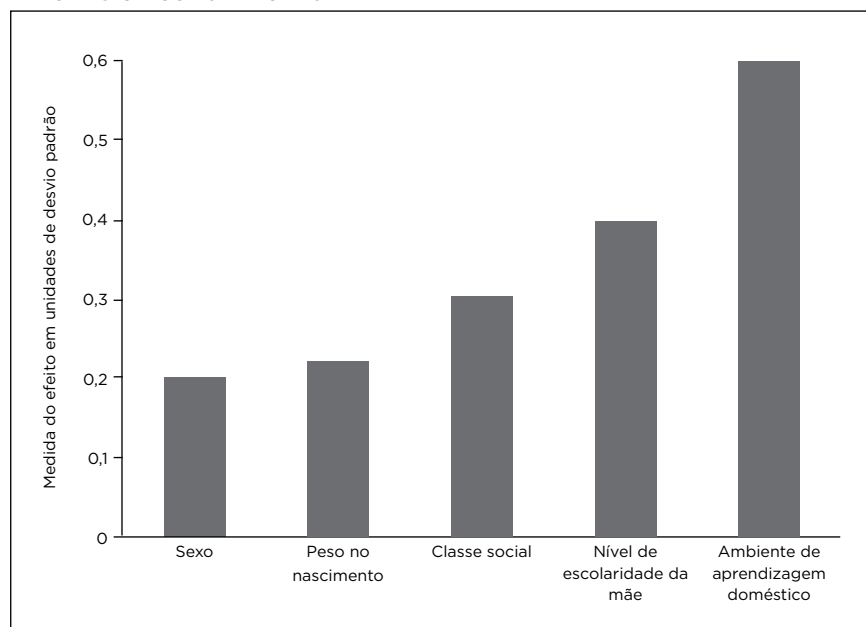
Esses projetos se ocuparam da questão do impacto de longo prazo da oferta de pré-escolas, considerando instituições como brinquedotecas, creches, classes de pré-escola, pré-escolas e centros de Educação Infantil. O estudo longitudinal, com mais de 3 mil crianças, também considera os efeitos de várias características das crianças, famílias e lares no desenvolvimento das crianças.

Crianças cuja língua materna não era o inglês, que nasceram com baixo peso ou que tinham três ou mais irmãos, e que eram meninos são as que obtiveram pior desenvolvimento cognitivo. O nível de escolaridade dos pais e a classe social também tiveram importante influência sobre o desenvolvimento infantil e crianças das famílias pobres se saíram pior.

Após levar em conta todas as circunstâncias, a questão se mantinha: “frequentar a pré-escola tem importância?”.

O projeto mostrou não apenas se a pré-escola em geral fazia efeito, mas também qual pré-escola tinha maior ou menor efeito do que outras. Os efeitos associados com diferentes características da criança, da família e do lar, sobre o letramento, podem ser vistos no diagrama abaixo.

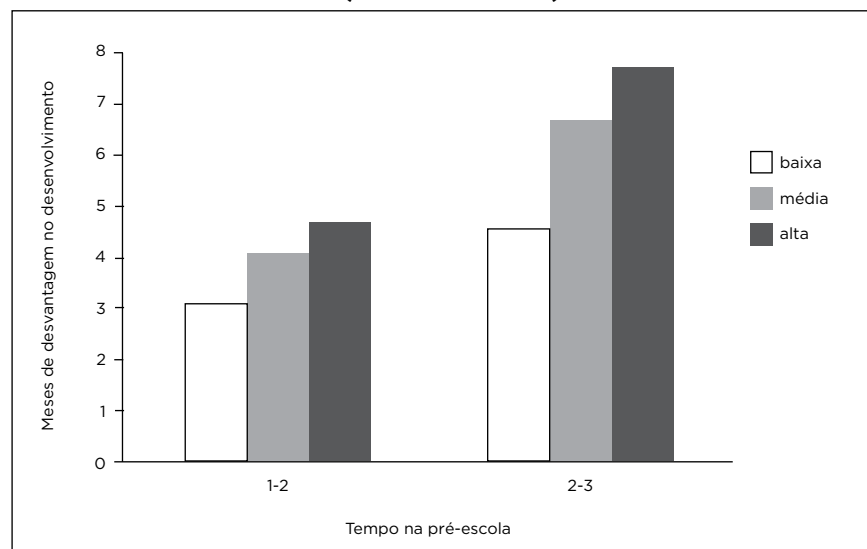
FIGURA 1
FATORES CIRCUNSTANCIAIS



Fonte: Melhuish et al., 2001.

Na aferição de linguagem, letramento e matemática, o grupo da pré-escola foi melhor. Em média, a vantagem da pré-escola foi de 0,2 acima do desvio padrão em relação ao grupo que não frequentou a pré-escola. Além dos efeitos da pré-escola em geral, obteve-se amplos dados sobre a qualidade dos ambientes das instituições pela observação direta como também em relação ao tempo que a criança permaneceu na pré-escola. Constatou-se a importância de ambos os aspectos, qualidade e tempo de educação pré-escolar. Quando as crianças frequentaram a pré-escola por mais tempo, por exemplo, por dois anos em vez de um, os ganhos foram maiores. Ainda, para qualquer tempo de frequência à pré-escola, um, dois ou três anos, os efeitos da pré-escola de alta qualidade foram maiores do que nas de qualidade média, que foram maiores do que nas de baixa qualidade educacional (SAMMONS et al., 2002).

FIGURA 2
BENEFÍCIOS DA PRÉ-ESCOLA (5 ANOS DE IDADE)



Fonte: Sammons et al., 2002.

Os benefícios da pré-escola também foram evidentes em relação ao desenvolvimento social. Foram comparados os efeitos de características da criança, lar e pré-escola juntos.

Ambiente de aprendizagem doméstico

Os efeitos mais marcantes se referem ao ambiente de aprendizagem doméstico. Quando a criança encontrou oportunidades mais frequentes de fazer atividades educativas em casa, o seu desenvolvimento foi melhor em todos os aspectos. Esses efeitos prevalecem em relação às demais características familiares e domésticas. Em resumo, pode-se dizer: “O que os pais fazem é mais importante do que o que eles são” (MELHUIISH et al., 2001, 2008b).

Isto reflete o fato de que o ambiente de aprendizagem doméstico teve um efeito mais potente para o desenvolvimento da criança do que o nível de escolaridade dos pais ou sua classe social.

Para se medir o ambiente de aprendizagem doméstico, os pais foram indagados sobre a frequência das atividades da criança em sua casa. Muitas delas, associadas ao desenvolvimento. Os pais deveriam indicar, numa escala de 0 (sem ocorrência) a 7 (muito frequente), as seguintes atividades: ler para a criança, visitar bibliotecas; pintar e desenhar, brincar com letras, brincar com números e formas, cantar/recitar canções/poesias/parlendas.

A qualidade importa

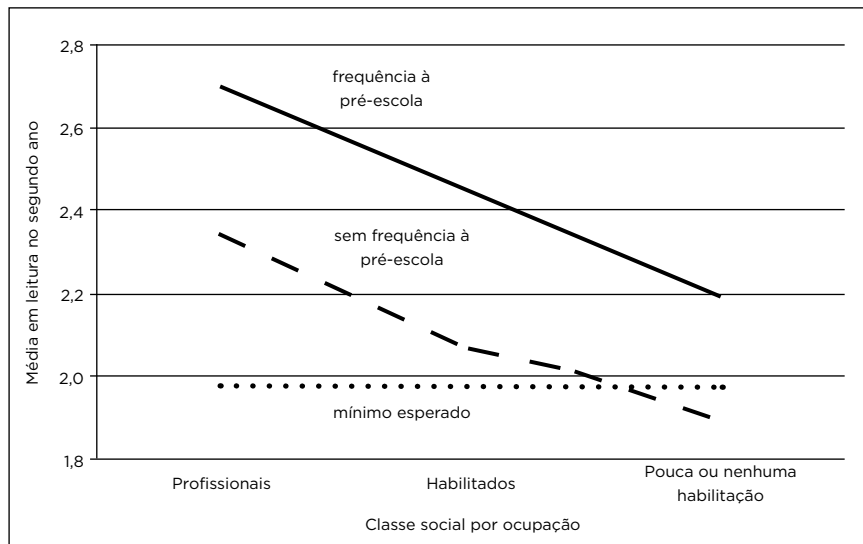
Assim como nos estudos EPPSE e EPPNI, outras pesquisas demonstraram a importância da qualidade da Educação Infantil. Uma revisão indica que os seguintes aspectos da qualidade da pré-escola são mais importantes para potencializar o desenvolvimento infantil (MELHUIISH, 2004):

- interação adulto-criança compreensiva, afetuosa e disponível;
- equipe com boa formação, comprometida com o trabalho com crianças;
- instalações seguras e higiênicas, e acessíveis aos pais;
- proporções adulto-criança e tamanho dos grupos que permita à equipe interagir de forma apropriada com as crianças;
- supervisão que assegure coerência;
- equipe treinada para garantir continuidade, estabilidade e melhoria da qualidade;
- currículo apropriado para o desenvolvimento, com conteúdo educacional;
- envolvimento dos pais, em especial o compromisso que resulte na melhoria do ambiente de aprendizagem doméstico, em coerência com as atividades desenvolvidas na pré-escola.

Efeitos da pré-escola para o sucesso na escola primária

Coletaram-se mais informações sobre o desenvolvimento das crianças após dois anos na escola. Os benefícios da pré-escola ainda mostraram-se evidentes, assim como os benefícios de maior qualidade e maior tempo na pré-escola. Após três anos de escola, todas as crianças na Inglaterra fazem uma avaliação nacional em Leitura, Matemática e Ciências. Esses dados foram utilizados para se analisar a persistência dos efeitos da pré-escola (SAMMONS et al., 2004).

FIGURA 3
EFEITOS DA CLASSE SOCIAL E DA PRÉ-ESCOLA NO LETRAMENTO (7 E 8 ANOS DE IDADE)



Fonte: Sammons et al., 2004.

Para todos os grupos por classe social, os efeitos da pré-escola foram claros e similares. De qualquer maneira, há um nível mínimo que se espera que todas as crianças alcancem. Enquanto todos os grupos, por classe social, que receberam educação pré-escolar encontraram-se, em média, acima desse nível mínimo, para o grupo menos favorecido (sem habilitação ou desempregados), as crianças que não frequentaram pré-escola obtiveram, em média, um resultado “abaixo do mínimo esperado”. Isso indica que as consequências de não se frequentar uma pré-escola são especialmente marcantes para as crianças menos favorecidas.

O estudo EPPE foi capaz de identificar as pré-escolas mais efetivas que mais conseguiram beneficiar o desenvolvimento das crianças. Empreenderam-se estudos de caso das pré-escolas mais eficientes e das médias para investigar quais processos estavam associados especificamente com as pré-escolas mais eficazes. Nesses estudos de caso, os pesquisadores não sabiam quais pré-escolas haviam sido identificadas como efetivas ou não nas análises quantitativas. Esses estudos de caso identificaram cinco áreas que se mostraram particularmente importantes (SIRAJ-BLATCHFORD et al., 2003):

1. qualidade da interação verbal adulto-criança;
2. conhecimento e entendimento do currículo, pela equipe;
3. conhecimento da equipe sobre como as crianças aprendem;
4. habilidades dos adultos para ajudar as crianças a solucionarem conflitos;
5. apoio aos pais para favorecer a aprendizagem em casa.

Análise dos efeitos da pré-escola e da escola

Para continuar a investigar sobre o desenvolvimento das crianças, entendeu-se que seria importante poder tomar em conta os efeitos da escola primária sobre as crianças estudadas. Para tanto, pensou-se em uma maneira de se medir a efetividade do ensino primário.

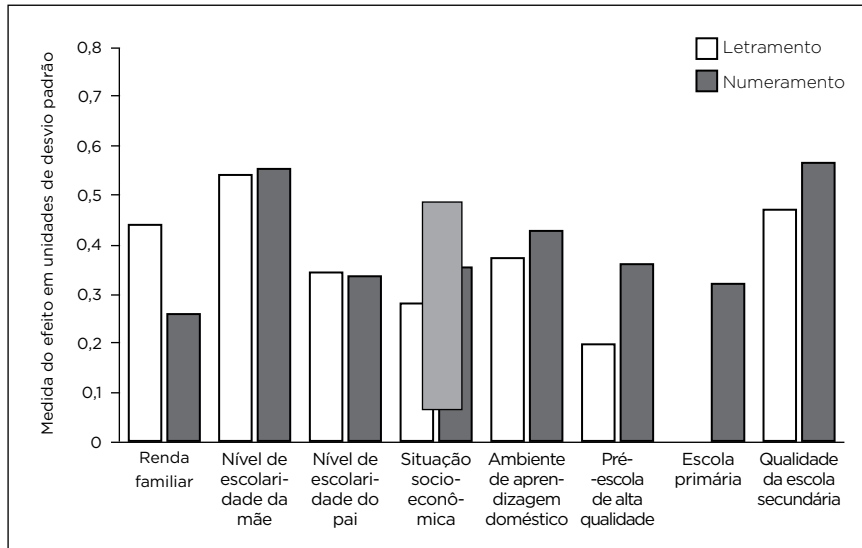
Na Inglaterra todas as crianças fazem a avaliação nacional de Leitura, Matemática e Ciências aos 7 e aos 11 anos. Os dados existentes se referem a mais de 600 mil crianças, por ano, em mais de 15 mil escolas primárias. Estava-se apto a analisar o progresso das crianças dos 7 anos aos 11 anos em Letramento, Matemática e Ciências, como função das características da criança e da área onde ela vivia. Utilizando essa análise em diferentes níveis, foi possível medir a efetividade de cada escola primária na Inglaterra por três anos consecutivos.

Encontraram-se escolas em que as crianças foram melhor do que se esperava – escolas eficazes – e escolas em que as crianças foram pior do que o esperado – escolas ineficazes. A eficácia das escolas também foi analisada para diferentes níveis de habilidade das crianças. Constatou-se que estar em uma escola eficaz tinha maior influência para alunos com baixa habilidade do que para os mais hábeis (MELHUIISH et al., 2006).

Uma vez obtidas essas medidas da efetividade das escolas, foi possível analisar o desenvolvimento das crianças em termos das características da criança, da família, do ambiente de aprendizagem doméstico, da pré-escola e da escola.

Estimou-se a contribuição de uma gama de fatores demográficos, pré-escolares e escolares para os resultados educacionais e o desenvolvimento social das crianças aos 11 e aos 14 anos. Classe social, escolaridade materna, renda familiar e o ambiente de aprendizagem doméstico (medido na idade de 3-4 anos) são poderosas influências fortes para os resultados da criança. No entanto, a efetividade da pré-escola e da escola primária são influências importantes e similares, respondendo por cerca de metade das variações, como os fatores domésticos. Resultados semelhantes aparecem para letramento e numeramento. Todavia, os fatores ligados ao ambiente doméstico são mais fortes para o letramento do que para o numeramento, e os fatores da pré-escola e escolares são mais fortes para o numeramento do que para o letramento (SAMMONS et al., 2008a).

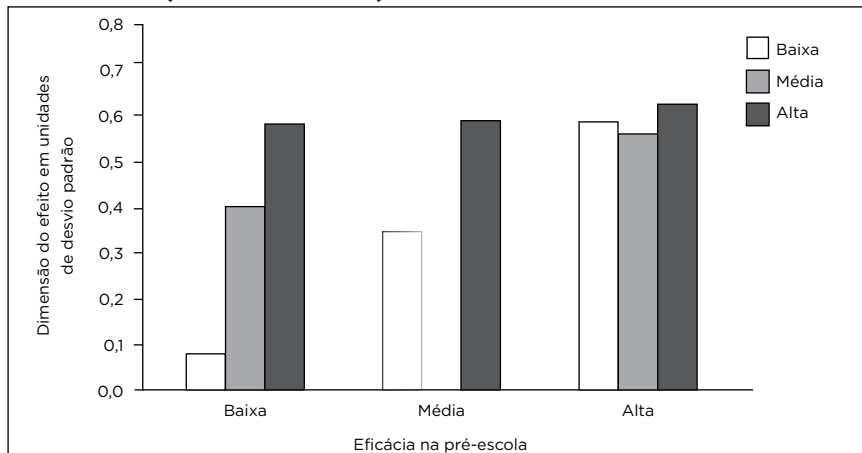
FIGURA 4
EFEITOS AOS 14 ANOS: LETRAMENTO E NUMERAMENTO



Fonte: Sammons et al., 2012a.

Os efeitos de dezoito meses de pré-escola são da mesma grandeza que seis anos de ensino fundamental I (SAMMONS et al., 2012a; MELHUSH, 2011). Parece também haver relação entre os efeitos de algumas dessas variáveis indicadoras. Por exemplo, haveria correlação entre os efeitos da pré-escola e da escola primária. Analisaram-se os efeitos de diferentes combinações pré-escolar e escolar.

FIGURA 5
IMPACTO COMBINADO DA PRÉ-ESCOLA E DA ESCOLA PRIMÁRIA EM MATEMÁTICA (11 ANOS DE IDADE)



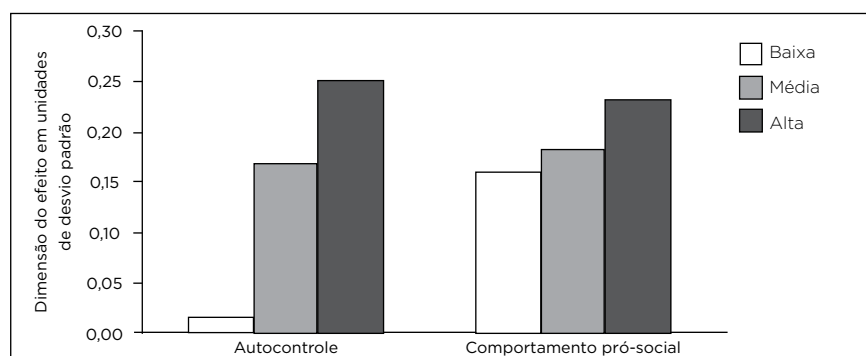
Fonte: Sammons et al., 2008a.

Para crianças que frequentaram pré-escolas de baixa qualidade, assomam as diferenças nos efeitos das escolas com eficácia baixa, média e alta. Para crianças que frequentaram pré-escolas de qualidade média, a efetividade da escola primária também é importante, mas menor do

que para crianças que frequentaram pré-escola de baixa qualidade. No entanto, para crianças que frequentaram pré-escolas de alta qualidade, os efeitos em todos os níveis de escola primária são muito parecidos, com as crianças em escolas primárias de baixa qualidade, tendo resultados semelhantes àquelas em escolas de alta qualidade. Isso indica que a qualidade da pré-escola é muito importante e pode proteger as crianças das consequências de uma escola primária pior (MELHUIISH et al., 2008a; SYLVA et al., 2010).

A qualidade da pré-escola também influenciou o desenvolvimento social, muitos anos após as crianças terem saído da pré-escola, aos 11 e aos 14 anos de idade (SAMMONS et al., 2008b, 2012b).

FIGURA 6
QUALIDADE DA PRÉ-ESCOLA, AUTOCONTROLE E COMPORTAMENTO PRÓ-SOCIAL (11 ANOS)



Fonte: Sammons et al., 2008b.

Na análise dos principais padrões da trajetória de desenvolvimento das 3 mil crianças do estudo, entre 3 e 11 anos, ficou claramente perceptível que poucas mudanças ocorrem após os cinco anos de idade, indicando que os primeiros anos são particularmente importantes (MELHUIISH et al., 2011).

Eficácia da oferta de pré-escolas na Irlanda do Norte

O projeto EPPNI é um estudo longitudinal que investigou o desenvolvimento de crianças entre as idades de 3 e 11 anos. É um estudo paralelo ao EPPSE da Inglaterra. No EPPNI, foram recrutadas aleatoriamente 683 crianças em 80 pré-escolas também escolhidas aleatoriamente na Irlanda do Norte. De modo a verificar o impacto da ausência de pré-escola, 151 crianças sem a experiência pré-escolar foram recrutadas posteriormente nas escolas primárias que receberam as crianças do projeto EPPNI. O progresso e o desenvolvimento das crianças foram acompanhados da idade de 3 anos até o término da escola primária, aos 11 anos. Depois de levar em consideração as variáveis de contexto, relacionou-se a experiência na pré-escola com a *performance* em Inglês e Matemática aos 11 anos de idade. Pré-escolas

de alta qualidade mostraram efeitos consistentes que se refletiram não só no melhor desempenho em Inglês e Matemática, como também melhor progresso em Matemática ao longo da escola primária. Crianças que frequentaram pré-escolas de alta qualidade tiveram 2,4 vezes mais a probabilidade de atingir o nível mais alto em Inglês e 3,4 vezes mais em Matemática (MELHUIISH et al., 2010a). De modo geral, os resultados sustentam aqueles obtidos no EPPSE.

Conclusões dos projetos EPPSE e EPPNI

1. a partir da idade de dois anos, todas as crianças se beneficiarão da educação pré-escolar;
2. a qualidade da educação pré-escolar é importante;
3. o tempo de permanência na pré-escola é importante nos primeiros anos de escola;
4. pré-escola em tempo parcial traz benefícios equivalentes aos da pré-escola em período integral;
5. os benefícios das pré-escolas de média e alta qualidade persistem até no ensino médio;
6. pré-escolas de alta qualidade podem atenuar as consequências de se frequentar uma escola pouco eficaz.

No Reino Unido, os efeitos da qualidade da pré-escola foram similares também para os grupos desfavorecidos (MELHUIISH et al., 2010b).

Efeitos da Educação Infantil na idade adulta

Além disso, Goodman e Sianesi (2005) mostraram que a educação pré-escolar propicia melhor desempenho educacional aos 7 anos. Embora esses efeitos diminuam em intensidade, eles se mostraram significantes até os 16 anos. Para os adultos, a experiência pré-escolar foi associada à crescente probabilidade de obter qualificação, de estar empregado e de alcançar salários 3% a 4% mais altos aos 33 anos.

Pesquisas internacionais

Pesquisas em outros países também ratificam a importância da educação pré-escolar para o posterior desempenho escolar das crianças. Nos Estados Unidos, o *Early childhood longitudinal study* analisou uma amostra nacionalmente representativa de crianças que ingressaram no jardim da infância em 1998, verificando que a educação pré-escolar melhora as habilidades em Leitura e Matemática desde que as crianças ingressam no *kindergarten*, aos 5 anos (Magnuson et al., 2004). Outros estudos norte-americanos também encontraram benefícios da educação pré-escolar para as crianças (GORMLEY; PHILLIPS; GAYER, 2008; VANDELL et al., 2010).

Estudos em outros países da Europa

Na França, a pré-escola [*école maternelle*] é um programa educacional de acesso universal, gratuita com início a partir dos 3 anos. Durante as décadas de 1960 e 1970, a sua expansão em larga escala levou ao crescimento nas matrículas de crianças de 35% para 90%, para as crianças 3 anos, e de 60% para 100%, para as crianças de 4 anos. Com base em dados governamentais de amostras representativas, perceberam-se resultados consideráveis e persistentes indicando que a pré-escola contribui para a criança ser bem-sucedida na escola e conseguirem salários mais altos no mercado de trabalho. A pré-escola aparentemente reduziria as desigualdades socioeconômicas na medida em que as crianças oriundas de setores menos favorecidos se beneficiariam mais do que as mais favorecidas (DUMAS; LEFRANC, 2010). Da mesma forma, na Suíça, o impacto da expansão da pré-escola foi associado à melhor mobilidade educacional intergeracional, com maiores benefícios para as crianças oriundas dos setores mais desfavorecidos (BAUER; RIPHAHN, 2009).

Mais evidências foram encontradas na expansão da educação pré-escolar para crianças de 3 a 6 anos, na Noruega, na década de 1970, onde a análise da implementação diferenciada da pré-escola, entre os municípios em relação ao nível de escolaridade da população e aos dados de emprego, mostrou que a frequência à pré-escola associava-se a resultados sólidos nos estudos posteriores e a melhores posições no mercado de trabalho para toda a população (HAVNES; MOGSTAD, 2011).

Em um estudo de toda a população da Dinamarca, foi possível relacionar informações sobre a qualidade das creches com o aproveitamento escolar das crianças (BAUCHMÜLLER; GØRTZ; RASMUSSEN, 2011). Constatou-se que a qualidade da Educação Infantil tinha efeitos duradouros nos resultados educacionais até os 16 anos, dez anos após as crianças terem saído da pré-escola.

Estudos na Ásia e na América do Sul

Os benefícios da pré-escola também são evidentes na Ásia e na América do Sul. Aboud (2006) descobriu que a pré-escola impulsionou o desempenho na escola primária em Bangladesh, com resultados similares aos relatados para dez países por Montie, Xiang e Schweinhart (2006). Outro estudo recente também compara crianças que tiveram experiência de pré-escola com outras que não tiveram nenhuma. Berlinski, Galiani e Manacorda (2008) usaram dados oficiais em uma pesquisa no Uruguai. O período de expansão da pré-escola, nos anos 1990, permitiu a comparação de: irmãos que frequentaram a pré-escola com os que não frequentaram; e regiões com ritmo de expansão da pré-escola variado. Controlando-se as variáveis de contexto, ambas as comparações

indicaram claros benefícios da pré-escola para a *performance* nas escolas primária e secundária. De modo similar, Berlinski, Galiani e Gertler (2009) usaram a expansão da educação pré-escolar na Argentina nos anos 1990 para explorar, entre as regiões, a covariação das mudanças na *performance* escolar com o aumento da educação pré-escolar.

Importância da qualidade da Educação Infantil para programas de intervenção

Muitos estudos concordam que a alta qualidade é essencial para o sucesso da Educação Infantil. Essa é uma questão relevante para se pensar a Educação Infantil como estratégia de intervenção. Por exemplo, nos Estados Unidos, algumas pessoas (HASKINS; BARNETT, 2010) argumentaram que programas de Educação Infantil com verbas governamentais (creches, pré-escolas públicas e do programa *Head start*) oferecem qualidade de atendimento que é “mediocre ou pior” e que crianças em centros de qualidade média ganhariam somente um pequeno impulso no desenvolvimento cognitivo. Argumenta-se ainda (PIANTA et al., 2009) no sentido de que maiores benefícios poderiam acontecer com melhorias na qualidade desses programas de Educação Infantil. Enquanto que programas de Educação Infantil pública nos Estados Unidos reduzem a distância entre crianças mais e menos favorecidas em menos de 5%, esse percentual poderia chegar a 50% se a qualidade dos programas fosse aprimorada. Isso tornaria mais efetiva a intervenção por meio da Educação Infantil, para as crianças oriundas dos setores desfavorecidos

Educação Infantil e política

O *Programme for international student assessment – PISA* – é um estudo do rendimento escolar em 65 países que utiliza instrumentos comuns a todos eles. O relatório referente ao ano de 2009 mostra que nos resultados do PISA, estudantes de 15 anos que frequentaram Educação Infantil estavam um ano mais adiantados do que os que não haviam frequentado. Os resultados do PISA sugerem também que a frequência à Educação Infantil associa-se significativamente com habilidade de leitura aos 15 anos de idade, em países que:

1. procuraram aprimorar a qualidade da Educação Infantil;
2. oferecem acesso mais inclusivo à Educação Infantil.

Os resultados do PISA indicam também que a relação entre Educação Infantil e *performance* aos 15 anos é mais intensa quando:

1. uma porcentagem maior da população pode utilizar a Educação Infantil;
2. há mais meses de frequência à Educação Infantil;

3. a proporção entre crianças e adultos nas escolas de Educação Infantil é mais baixa;
4. gasta-se mais por criança na Educação Infantil.

O relatório sobre o PISA 2009 afirma:

...o ponto de partida: a ampliação do acesso à educação pré-escolar pode melhorar tanto a performance de todos como a equidade pela redução das disparidades socioeconômicas entre os alunos, se a extensão da cobertura não comprometer a qualidade. (OECD, 2011, p. 11)

Essa evidência alimentou o crescente interesse na oferta universal de educação pré-escolar como um meio para se avançar a prontidão para a escolarização e os resultados posteriores das crianças e consequentemente o seu sucesso social, econômico e profissional (HECKMAN, 2006; ZIGLER; GILLIAM; JONES, 2006). Os estudos EPPSE e EPPNI mostram os fatores que podem influenciar esse resultado. Os efeitos associados com as diversas características das crianças e suas famílias são muito similares àqueles frequentemente relatados em outros estudos. Além disso, a alta qualidade da Educação Infantil é importante. Pode-se argumentar que a Educação Infantil é essencial para as futuras competências da criança, para superar adversidades, saúde, sucesso no mercado de trabalho, e consequentemente a estabilidade social e econômica nacional (MCCAIN; MUSTARD, 1999). Em um mundo tecnologicamente sofisticado, é provável que seja cada vez mais importante a melhoria educacional da população para o desenvolvimento econômico de uma nação, como argumentou o presidente do Banco Central dos Estados Unidos,

Crescentemente, as pesquisas têm mostrado os benefícios da Educação Infantil e a sua contribuição para promover a aquisição de habilidades duradouras tanto para as pessoas individualmente quanto para a economia como um todo. As recompensas advindas dos programas de Educação Infantil podem ser especialmente altas. (BERNANKE, 2011)

Assim, a Educação Infantil não é somente uma intervenção para os grupos desfavorecidos e um meio para avançar o desenvolvimento educacional e social para todos, mas também se torna parte da infraestrutura para o desenvolvimento econômico (MELHUISSH; PETROGIANNIS, 2006). Alguns países, como, por exemplo, a China (SHENGLAN, 2006), parecem ter tomado essa perspectiva como base, colocando o foco no desenvolvimento da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABOUD, F. E. Evaluation of an early childhood preschool in rural Bangladesh. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 21, n. 1, 46-60, 2006.
- ANME, T.; SEGAL, U. A. Implications for the development of children in over 11 hours of centre-based care. *Child Care Health and Development*, v. 30, n. 40, p. 345-352, 2004.
- BARNES, J. et al. Experiences of childcare in England and socio/emotional development at 36 months. *Early Child Development and Care*, v. 180, n. 9, p. 1215-1229, 2009.
- BARNETT, W. S. Benefits of compensatory preschool education. *Journal of Human Resources*, v. 27, n. 2, p. 279-312, 1992.
- _____. Effectiveness of early educational intervention. *Science*, v. 333, n. 6045, p. 975-978, 2011.
- BAUCHMÜLLER, R.; GØRTZ, M.; RASMUSSEN, A. W. Long-run benefits from universal high quality pre-schooling. Copenhagen: CSER, 2011. (Working paper, n. 0008. Disponível em: <http://www.cser.dk/fileadmin/www.cser.dk/wp_008_rbmgawr.pdf>. Acesso em: fev. 2013.
- BAUER, P.C.; RIPHAHN, R. T. Age of school entry and intergenerational educational mobility. *Economics Letters*, v. 103, n. 2, p. 87-90, 2009.
- BELSKY, J. Infant day care: a cause for concern? *Zero to three*, v. 6, n. 1, p. 1-7, Sep. 1986.
- BELSKY, J. et al. Are there long-term effects of early child care? *Child Development*, v. 78, n. 2, p. 681-701, 2007.
- BERLINSKI, S.; GALIANI, S.; GERTLER, P. The effect of pre-primary education on primary school performance. *Journal of Public Economics*, v. 93, n. 1/2, p. 219-234, 2009.
- BERLINSKI, S.; GALIANI, S.; MANACORDA, M. Giving children a better start: preschool attendance and school age profiles. *Journal of Public Economics*, v. 92, n. 5/6, p. 1416-1440, 2008.
- BERNANKE, B. S. *Challenges for state and local governments*. New York, 2nd March 2011. (Speech). Disponível em: <<http://www.federalreserve.gov/newsevents/speech/bernanke20110302a.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.
- BORGE, A. I. H.; MELHUIISH, E. C. A longitudinal-study of childhood behavior problems, maternal employment, and day-care in a rural Norwegian community. *International Journal of Behavioral Development*, v. 18, n. 1, p. 23-42, 1995.
- DUMAS, C.; LEFRANC, A. *Early schooling and later outcomes: evidence from pre-school extension in France*. Cergy-Pontoise, France: Université de Cergy-Pontoise, France, Nov. 2010. (Thema working paper, n. 2010-07). Disponível em: <<http://thema.u-cergy.fr/IMG/documents/2010-07.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.
- ESPING-ANDERSON, G. Untying the gordian knot of social inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, v. 21, p. 115-139, 2004.
- GABLE, S.; COLE, K. Parents' child care arrangements and their ecological correlates. *Early Education & Development*, v. 11, n. 5, p.549-572, 2000.
- GEOFFROY, M.-C. et al. Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 48, n. 5, p. 490-497, May 2007.
- GOODMAN, A.; SIANESI, B. Early education and children's outcomes: how long do the impacts last? *Fiscal Studies*, v. 26, n. 4, p. 513-548, 2005.
- GORMLEY, W.; PHILLIPS, D.; GAYER, T. Preschool programs can boost school readiness. *Science*, v. 320, p. 1723-1724, 2008.

GUPTA, N. D.; SIMONSEN, M. Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care. *Journal of Public Economics*, v. 94, n. 1/2, p. 30-43, 2009.

HANSEN, K.; HAWKES, D. Early childcare and child development. *Journal of Social Policy*, v. 38, n. 2, 211-239, Apr. 2009.

HASKINS, R., W. S.; BARNETT, W. S. (Ed.). *Investing in young children: new directions in federal preschool and early childhood policy*. New Brunswick : Brookings Center on Children and Families; NIEER, 2010. Disponível em: <http://nieer.org/pdf/Investing_in_Young_Children.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

HAVNES, T.; MOGSTAD, M. No child left behind: subsidized child care and children's long-run outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, v. 3, n. 2, p. 97-129, 2011.

HECKMAN, J. J. Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, v. 132, n. 5782, p. 1900-1902, 2006.

HECKMAN, J.; WAX, A. Home alone. *Wall Street Journal*, p. A14, Jan. 23 2004.

LEACH, P. et al. The Quality of different types of child care at 10 and 18 months. *Early Child Development and Care*, v.178, n. 2, p. 177-209, 2008.

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, 2004.

MAGNUSON, K. et al. Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, v. 41, n. 1, p. 115-157, 2004.

MCCAIN, M.; MUSTARD, J. F. *Early years study: reversing the real brain drain*. Toronto: Ontario, 1999.

MELHUISH, E. C. British research on infant and pre-school day care and education. In: PETROGIANNIS, K.; MELHUISH, E. C. (Ed.). *International perspectives on pre-school research*. Athens: Kastaniotis, 2001.

_____. *A literature review of the impact of early years provision upon young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds: report to the comptroller and auditor general*. London: National Audit Office, 2004. Disponível em: <http://www.nao.org.uk/publications/0304/early_years_progress.aspx>. Acesso em: fev. 2013.

_____. 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*. Abingdon: Routledge, 2010. p. 44-69.

_____. Preschool matters. *Science*, v. 333, p. 299-300, 2011.

MELHUISH E. C.; PETROGIANNIS, K. (Ed.). *Early childhood care and education: international perspectives on policy and research*. London: Routledge, 2006.

MELHUISH, E. et al. Type of childcare at 18 months – I: differences in children's experiences. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 31, n. 6, p. 849-860, 1990a.

_____. Type of childcare at 18 months – II: relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 31, n. 6, p. 861-870, Sept. 1990b.

_____. *The effective provision of pre-school education project: social/behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background*. London: Institute of Education/ DfES, 2001. (Technical paper, n.7)

_____. *Effective pre-school and primary education 3-11 (EPPE 3-11) project: the effectiveness of primary schools in England in key stage 2 for 2002, 2003 and 2004*. (Full Report). London: Institute of Education, 2006. Disponível em: <<http://eppe.ioe.ac.uk/eppe3-11/eppe3-11%20pdfs/eppepapers/Tier%201%20full%20report%20-%20Final.pdf>>. Acesso em: fev. 2013.

_____. Preschool influences on mathematics achievement. *Science*, v. 321, p. 1161-1162, 2008a.

_____. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, v. 64, n. 1, p. 95-114, 2008b.

_____. *Preschool experience and key stage 2 performance in English and Mathematics*. Belfast: Departement of Education, Northern Ireland Statistics and Research, 2010a. (Research Team, n. 52). Disponível em: <www.deni.gov.uk/no_52_2010.pdf>. Acesso em: fev. 2013.

_____. *The quality of group childcare settings used by 3-4 year old children in sure start local programme areas and the relationship with child outcomes: research report DFE-RR068*. London:DfE, 2010b. Disponível em: <<http://publications.education.gov.uk/default.aspx?PageFunction=productdetails&PageMode=publications&ProductId=DFE-RR068&>>. Acesso em: fev. 2013.

_____. *An investigation of children's learning trajectories from 3 to 11 years of age in literacy and numeracy*. London: UK Department for Education, 2011. (Unpublished report)

MELHUIS, E. et al. (Ed). *Early childhood matters: evidence from the effective pre-school and primary education project*. London: Routledge, 2010c.

MONTIE, J. E.; XIANG, Z.; SCHWEINHART, L. J. Preschool experience in 10 countries: cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 21, n. 3, p. 313-331, 2006.

MORRISSEY, T. W. Sequence of child care type and child development: what role does peer exposure play? *Early Childhood Research Quarterly*, v. 25, n. 1, p. 33-50, 2010.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD. Early Child Care Research Network. The Effects of infant child care on infant-mother attachment security: results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, v. 68, n. 5, p. 860-879, 1997.

_____. The Relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, v. 71, n. 4, p. 960-980, 2000.

_____. Type of child care and children's development at 54 months. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 19, n. 2, p. 203-230, 2004.

_____. *Child care and child development: results from NICHD study of early child care and youth development*. London: The Guildford, 2005.

NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT – NICHD. Early Child Care Research Network; DUNCAN, G. J. Modelling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, v. 74, n. 5, p. 1454-1475, Sept-Oct. 2003.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT –OECD. Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? Paris: OECD Publishing, Febr. 2011. (PISA in Focus, n. 1). doi: 10.1787/5k9h362tpvxp-en.

PIANTA, R. C. et al. The effects of preschool education: what we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 10, n. 2, p. 49-88, 2009.

REYNOLDS, A. Jet al. School-based early childhood education and age-28 well-being: effects by timing, dosage, and subgroups. *Science*, v. 333, n. 6040, p. 360-364, 2011.

ROMANO, E.; KOHEN, D.; FINDLAY, L. C. Associations among child care, family, and behavior outcomes in a nation-wide sample of preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development*, v. 34, n. 5, p. 427-440, 2010.

SAMMONS, P. et al. *The effective provision of pre-school education project: measuring the impact on children's cognitive development over the pre-school years*. London: Institute of Education/DfES, 2002. (Technical paper, 8a)

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

_____. *Influences on children's attainment and progress in key stage 2: cognitive outcomes in year 6*. London: DCSF, 2008a. Disponível em: <<http://eppe.ioe.ac.uk/eppe3-11/eppe3-11%20pdfs/eppepapers/DfE-RR048.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

_____. *Influences on children's development and progress in key stage 2: social/behavioural outcomes in year 6*. London: DCSF, 2008b.

_____. *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-14): influences on students' attainment and progress in key stage 3: academic outcomes in English, maths and science in year 9*. London: DfE, 2012a. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/RSG/NewRsgPublications/Page1/DFE-RB184A>>. Acesso em: fev. 2013.

_____. *Effective pre-school, primary and secondary education project (EPPSE 3-14): influences on students' development in key stage 3: social-behavioural outcomes in year 9*. London: DfE, 2012b. Disponível em: <<https://www.education.gov.uk/publications/RSG/AllPublications/Page1/DFE-RB184B>>. Acesso em: fev. 2013.

SHENGLAN, L. Development of kindergarten care and education in the People's Republic of China since the 1990's. In: MELHUIH, E. C.; PETROGIANNIS, K. (Ed.). *Early childhood care and education: international perspectives on policy and research*. London: Routledge, 2006. p. 151-166.

SIRAJ-BLATCHFORD, I. et al. *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: intensive case studies of practice across the foundation stage*. London: DfEE/Institute of Education, University of London, 2003. (Technical paper, 10)

SYLVA, K. et al. Effects of early child care on cognitive, language and task-related behaviours at 18 months: an English study. *British Journal of Developmental Psychology*, v. 29, n. 1, p. 18-45, 2011.

SYLVA, K. et al. (Ed.). *Early childhood matters: evidence from the effective preschool and primary education project*. London: Routledge, 2010.

TRAN, H.; WEINRAUB, M. Child care effects in context: quality, stability and multiplicity in nonmaternal child care arrangements during the first 15 months of life. *Developmental Psychology*, v. 42, n. 3, p. 566-582, 2006.

UNITED KINGDOM. Her Majesty's Stationery office and Queen's Printer of Acts of Parliament. *Childcare act 2006*. Disponível em: <<http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/21>>. Acesso em: mar. 2013.

VAN BEIJSTERVELDT, T. C. E. M.; HUDZIAK, J. J.; BOOMSMA, D. I. Short- and long-term effects of child care on problem behaviors in a Dutch sample of twins. *Twin Research and Human Genetics*, v. 8, n. 3, p. 250-258, 2005.

VANDELL, D. L. Early child care: the known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly*, v. 50, n. 3, p. 387-414, July 2004.

VANDELL, D. L. et al. Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, v. 81, n. 3, p. 737-756, May/June 2010.

WHITEBOOK, M.; HOWES, C.; PHILLIPS, D. *Who cares: child care teachers and the quality of care in America: final report of the national child care staffing study*. Oakland, CA: Child Care Employee Project, 1989.

WINSVOLD, A.; GULDBRANDSEN, L. *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst Oslo, Norway: NOVA, 2009. (Rapport 2/2009)*

ZACHRISSON, H. D. et al. Little evidence that time in child care causes externalizing problems during early childhood in Norway. *Child Development*, 2013. Epub ahead of print.

ZIGLER, E.; GILLIAM, W.; JONES, S. (Ed.). *The Case for universal preschool education*. New York: Cambridge University. 2006.

EDWARD MELHUIISH

Professor do Birkbeck, University of London, e do Department of Education,
University of Oxford (Reino Unido)

e.melhuish@bbk.ac.uk

OUTRO TEMAS



DS
R
S

OUTROS TEMAS

EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS MUNICIPAIS: UM ESTUDO LONGITUDINAL

MARIA FERNANDA REZENDE NUNES

PATRÍCIA CORSINO

SONIA KRAMER

RESUMO

Este artigo analisa resultados da pesquisa interinstitucional Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009), realizada por meio de questionário. O primeiro item faz considerações metodológicas sobre o universo investigado; o segundo trata da organização da Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação e da cobertura do atendimento educacional; o terceiro analisa a formação dos profissionais, ingresso e carreira, recursos financeiros e materiais. Ao final, destacam-se avanços observados no período e indicam-se aspectos que necessitam com urgência entrar na agenda das políticas públicas municipais.

EDUCAÇÃO INFANTIL • POLÍTICAS PÚBLICAS • FORMAÇÃO
PROFISSIONAL • PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MUNICIPAL PUBLIC POLICIES: A LONGITUDINAL STUDY

ABSTRACT

This paper analyzes the results of the inter-institutional research Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009), based on data of questionnaire. The first item develops methodological considerations on the universe investigated; the second concerns on early childhood education's organization in the municipalities and the coverage of educational care; the third discusses the professional training, career entry and path, as well as financial and material resources. The last part emphasizes the developments observed in the period and indicate the aspects that should urgently be part of the municipal public policies agenda.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • PUBLIC POLICIES • VOCATIONAL TRAINING • CHILDHOOD EDUCATION PROFESSIONALS

EDUCACIÓN INFANTIL Y POLÍTICAS MUNICIPALES: UN ESTUDIO LONGITUDINAL

RESUMEN

Este artículo analiza los resultados de la investigación interinstitucional Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009), realizada por medio de un cuestionario. En el primer ítem se efectúan consideraciones metodológicas sobre el universo investigado; en el segundo se trata de la organización de la Educación Infantil en las Secretarías Municipales de Educación y de la cobertura de la atención educativa; en el tercer punto se analiza la formación de los profesionales, su ingreso y carrera, recursos financieros y materiales. Al final se destacan los avances que se observaron en dicho periodo y se indican aspectos que necesitan con urgencia entrar en la agenda de las políticas públicas municipales.

EDUCACIÓN INFANTIL • POLÍTICAS PÚBLICAS • FORMACIÓN PROFESIONAL • PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL

Estamos inclinados a pensar que a qualidade principal do sociólogo não pode ser a de “intérprete” final, mas sim uma qualidade de artesão, preocupado com os detalhes e com o ciclo completo de sua produção.

(LAHIRE, 2004, p. 16)

ESTE TEXTO RESULTA DE UMA PESQUISA LONGITUDINAL COM o objetivo de conhecer a Educação Infantil e a formação de profissionais nas redes públicas de municípios do Estado do Rio de Janeiro (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).¹ Para diagnosticar a gestão da educação pública dos municípios, voltada para crianças de 0 a 6 anos, foi feito um mapeamento da Educação Infantil num intervalo de 10 anos, comparando-se dados colhidos por questionário aplicado em 1999 e 2009 sobre temas como: organização dos sistemas de ensino; cobertura do atendimento educacional; funcionamento da Educação Infantil e formação dos seus profissionais; formas de ingresso e carreira; entre outros. As análises dos dados obtidos levam em conta que as configurações existentes resultam da experiência, do contexto histórico e político dos municípios, das relações com o estado, governo federal e a sociedade civil.

Assim como Cunha (1992), que examina propostas de governos que prometeram usar a educação escolar como meio de construir a democracia e analisa as forças que a impulsionam ou retardam (movimentos sociais, privatismo, comunitarismo, municipalismo), acreditamos que “encontrar uma fórmula que permita a continuidade administrativa das secretarias de educação e uma certa independência do titular, sem que isto implique na despolitização nem na dominação tecnoburocrática no setor” (p. 484) é uma das medidas para a construção de uma escola pública que substitua a escola governamental sob administração privada.

¹ A pesquisa contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - Faperj.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE O UNIVERSO INVESTIGADO

Coletar e comparar dados sobre as políticas municipais voltadas à Educação Infantil no período de uma década permite conhecer a dimensão dos direitos das crianças. Tendo em vista que todo procedimento de pesquisa tem limites e possibilidades (LUNA, 2002) e que deve haver consonância entre instrumento e problema investigado (BRANDÃO, 2002), optou-se por um questionário autoaplicável, com questões abertas e fechadas, que foi enviado a todos os municípios do Estado do Rio de Janeiro para ser respondido pelo responsável pela Educação Infantil.

Foram considerados a abrangência do campo e o pressuposto de que dados de pesquisa não estão prontos, mas são construídos; cada época e cada grupo social têm seus repertórios e formas de discurso que se diferenciam (BAKHTIN, 1988). De outra parte, além de técnicas quantitativas, julgamos pertinente examinar tendências e recorrências a partir de entrevistas e observações, ampliando as possibilidades de análise. Foram realizadas entrevistas tanto em 1999 (KRAMER, 2005) quanto em 2009 (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011) com os responsáveis pela Educação Infantil nas Secretarias Municipais de Educação. As observações geraram um arquivo de fotografias e deram origem a teses e dissertações.

O questionário aplicado em 1999 teve de ser reeditado, tendo em vista as mudanças políticas e da legislação ocorridas ao longo da década. A revisão do instrumento trouxe um duplo desafio: alterá-lo o mínimo possível para favorecer a comparação dos dados e considerar o novo cenário político.

Para a elaboração da base de dados, foi utilizado o Programa SPSS. As respostas foram organizadas em frequências e porcentagens. Os relatórios de frequência das variáveis pesquisadas, os cruzamentos e as tabulações foram levantados de acordo com os objetivos, a fim de comparar os dados de 1999 (ZANINI, 2000) com os de 2009. Foram consultados ainda diários de campo e relatórios elaborados nos dois momentos.

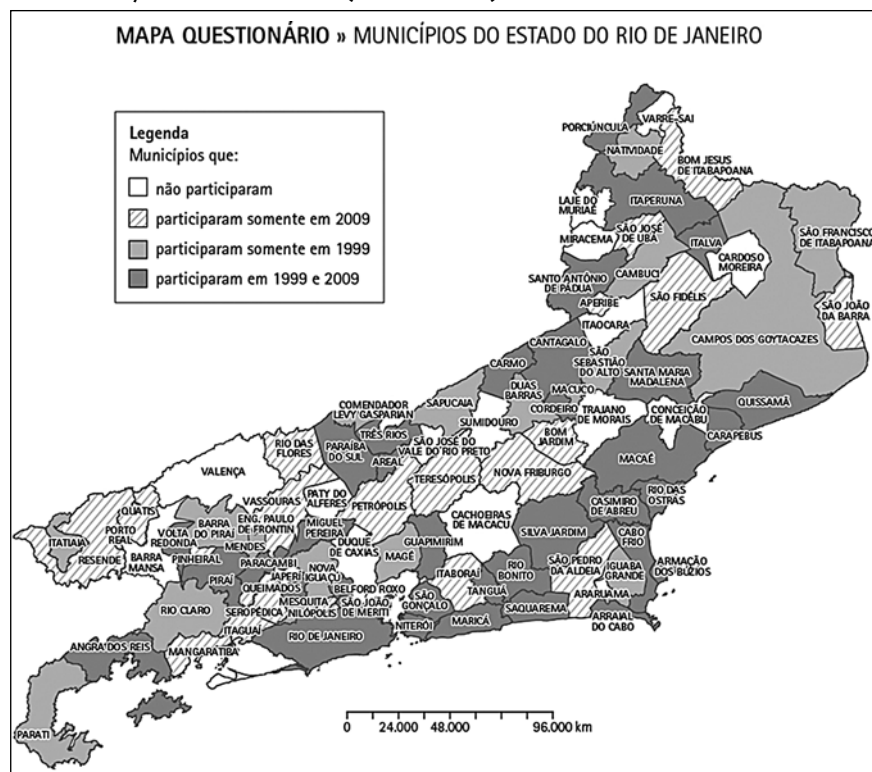
Um problema identificado tanto em 1999 quanto em 2009 foi o desconhecimento por grande parte dos informantes das Secretarias Municipais de Educação de dados essenciais para a gestão da política educacional, como número de crianças de 0 a 6 anos residentes nos seus municípios, número de matrículas e demanda não atendida.

O balanço do período permite dimensionar o impacto na Educação Infantil de quinze anos de LDB (BRASIL, 1996b), Fundef (BRASIL, 1996a) e Fundeb (BRASIL, 2006e), ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (BRASIL, 2005a) e inclusão das crianças de 6 anos (BRASIL, 2006d).

Duas precauções foram necessárias para fins da comparação. A primeira diz respeito à inexistência do Censo Educacional para contagem das matrículas em creche até o ano de 2001. Em 1999, foi feito um panorama dos municípios e do estado quanto ao atendimento na Educação Infantil em relação apenas às crianças de 4 a 6 anos, então consideradas na faixa etária correspondente à pré-escola. A segunda refere-se à faixa etária de 4 a 6 anos. Em 2005, instituiu-se a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2005b); assim, em 2009, muitas crianças de 6 anos estavam cursando o primeiro ano do Ensino Fundamental, o que exigiu considerar a taxa de cobertura na pré-escola das crianças de 4 e 5 anos de idade.

Em 1999, 54 dos 92 municípios do estado responderam o questionário e, em 2009, 59 responderam. Participaram das duas edições da pesquisa 43 municípios; 17 não participaram em nenhum dos momentos. O mapa 1, a seguir, apresenta a distribuição dos municípios segundo a participação na pesquisa:

MAPA 1
DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO SEGUNDO A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (1999 E 2009)



Fonte: Microdados de pesquisa (KRAMER et al., 2001; NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Em 2009, a proporção de municípios que responderam o questionário, por classe de tamanho, segundo o número de habitantes e participação na população do estado, apresenta a seguinte configuração:

TABELA 1
PROPORÇÃO DE MUNICÍPIOS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DE
MUNICÍPIOS QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO, SEGUNDO O NÚMERO
DE HABITANTES (2009)

TAMANHO DOS MUNICÍPIOS (NÚMERO DE HABITANTES)	TOTAL DO RJ (%)	RESPONDENTES (%)
Até 20.000	30,4	22,0
Mais de 20.000 a 50.000	30,4	33,9
Mais de 50.000 a 250.000	28,3	32,2
Mais de 250.000 a 500.000	5,4	6,8
Mais de 500.000	5,4	5,1
Total	100,0	100,0

Fonte: IBGE, 2009.

Como se pode observar, os percentuais de municípios respondentes por classe de tamanho da população são muito próximos à participação destes na composição da população do estado, o que confere representatividade à amostra e permite aproximações com os municípios não-respondentes.

A análise não evidenciou, em 1999 e 2009, nenhum tipo de correlação entre investimento na Educação Infantil e partido político, contrariando a hipótese de que governos municipais do campo progressista investiriam mais nessa área.

ORGANIZAÇÃO E COBERTURA DO ATENDIMENTO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Este item apresenta a situação das políticas municipais de educação, verificando a existência ou não de sistema próprio e de conselho municipal, a organização da secretaria municipal, idade de ingresso e cobertura do atendimento em creches e pré-escolas.

O balanço da década evidencia que a expressiva maioria dos municípios, desde 1999, já tinha sistema próprio e conselho municipal – o que pode indicar maior autonomia em relação ao estado na gestão da educação.

Uma mudança expressiva na década diz respeito às áreas englobadas pelas Secretarias Municipais de Educação: em 1999, 65% respondiam também por outras áreas, como cultura, esporte e lazer; em 2009, a maioria (59,6%) respondia exclusivamente pela educação, tendo sido criadas novas estruturas para as demais áreas.

Outra mudança refere-se a projetos das Secretarias de Educação desenvolvidos em articulação com outras secretarias. Em 1999, limitavam-se basicamente ao atendimento médico-odontológico e assistência à família; em 2009, estendem-se à organização de atividades culturais, como festival de teatro, cinema na escola, brinquedoteca,

horta, roda de leitura, jogos estudantis, feiras de ciências, caravanas ambientais e jogos de xadrez.

Ainda no tocante à organização, houve um avanço no número de profissionais que integram as equipes pedagógicas responsáveis pelo acompanhamento às creches e pré-escolas. Em 1999, as secretarias tinham número maior de profissionais trabalhando nas equipes de acompanhamento pedagógico; em 2009, há maior número de secretarias trabalhando com menor número de profissionais. Isso faz supor que as equipes que no início da década trabalhavam em todos os segmentos – Educação Infantil e Ensino Fundamental – passaram a atuar exclusivamente na Educação Infantil.

Quanto à idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental, cabe registrar que o Estado do Rio de Janeiro já incluía crianças de 6 anos mesmo antes da legislação brasileira assim exigir, em certa medida, porque as políticas públicas dos anos 1980 eram dirigidas às classes de alfabetização. A gestão da época, diferentemente da atual, não universalizou o acesso das crianças de 6 anos e instituiu estratégias à parte do sistema: essas classes ora estavam alinhadas à pré-escola, ora ao Ensino Fundamental. Em 2009, entretanto, observa-se disparidade de critérios quanto ao ingresso no Ensino Fundamental, como mostra o Quadro 1:

QUADRO 1
QUANTIDADE DE MUNICÍPIOS DE ACORDO COM A DATA DE INGRESSO DAS CRIANÇAS DE 6 ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL (2009)

NÚMERO DE MUNICÍPIOS	DATA DE INGRESSO
1	31 de janeiro
1	8 de fevereiro
1	9 de fevereiro
4	28 de fevereiro
4	30 de março
13	31 de março
21	30 de abril
1	30 de maio
5	30 de junho
1	31 de dezembro

Fonte: Microdados de pesquisa (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

Vale indagar se o ingresso aos 6 anos incompletos no ensino fundamental tem sido feito a partir de uma reorganização dos sistemas de ensino, criando condições de inclusão de fato, ou se é uma medida de mera antecipação. A data de corte constitui questão polêmica. A

resolução do Conselho Nacional de Educação sobre o assunto (CNE/CEB n. 5, de 17/12/2009) estabelece que:

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. (BRASIL, 2009b)

O Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro indica 31 de dezembro, e a resolução de matrícula da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, por exemplo, 30 de junho. Isso demonstra desarticulação entre os entes federados e, por vezes, autonomia das Secretarias de Educação, que formulam exigências para a rede pública à revelia das emitidas pelos conselhos. A falta de unidade tem impacto na trajetória escolar das crianças, que correm o risco de ficar sem um ano de Educação Infantil pelo ingresso precoce ao Ensino Fundamental.

No Estado do Rio de Janeiro, em 1999, havia 1.611.584 de crianças de 0 a 6 anos, sendo aproximadamente dois quintos na faixa etária de 4 a 6 anos, com uma cobertura de atendimento de 52%. Como destacado, nesse ano não havia Censo Escolar para computar as crianças que frequentavam creches, o que inviabiliza a identificação do número de crianças de 0 a 3 anos atendidas. Em 2009, segundo dados do Datasus, o panorama é de 1.359.833 crianças com 0 a 5 anos² (859.905 de 0 a 3 anos e 499.928 de 4 e 5 anos), e uma taxa de cobertura de atendimento para a creche de 16,1% e para a pré-escola de 66,2%, para crianças de 4 a 5 anos.

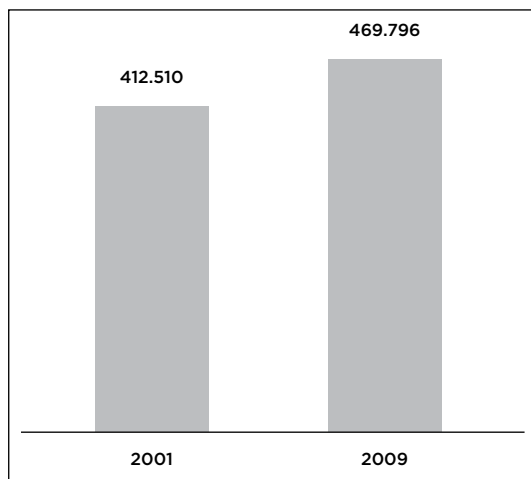
É o caso de se indagar por que o Estado do Rio de Janeiro não acompanhou a tendência de universalização ocorrida no país. Será que o estado já atendia crianças de 5 anos no Ensino Fundamental e, por isso, os dados da Educação Infantil são mais baixos que a média nacional? Pode-se inferir que os governos municipais alavancaram o atendimento do Ensino Fundamental obrigatório em detrimento do direito das crianças à Educação Infantil, além da participação significativa do setor privado, especialmente nos municípios da Região Metropolitana e da Capital.

Acompanhar a expansão ou redução do atendimento em creche é muito importante para compreender os vieses da política educacional. Nesse sentido, para tecer o balanço da década, optamos pelo Censo Escolar de 2001, em vez do de 1999, pois, como mencionado, esse foi o primeiro ano de coleta de dados de crianças em creche.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a evolução do número de matrículas em Educação Infantil na década pesquisada.

² Contando a população de 0 a 6 anos, segundo os dados do Datasus, em 2009 eram 1.620.017 crianças (BRASIL, 2009d).

GRÁFICO 1
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(2001 E 2009)

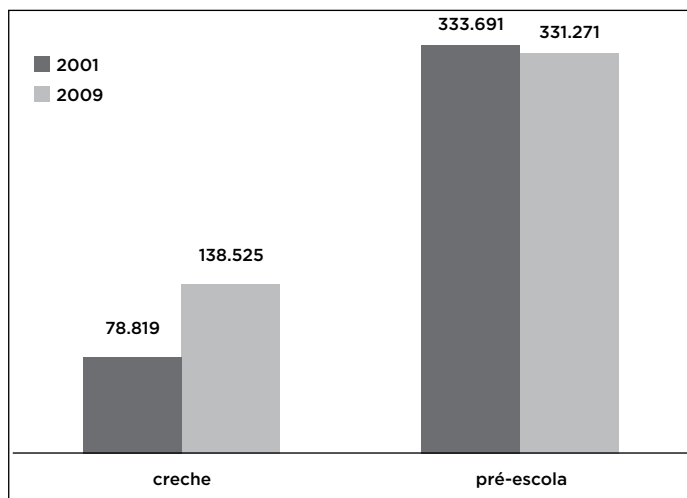


Fonte: Brasil, 2001a; 2009c.

Nota-se uma expansão de 13,8% do número de matrículas, o que representam 57.248 matrículas novas. Porém, tomando como base os municípios do estado e as matrículas em creche e pré-escola nos censos de 2001 e 2009, observa-se que, na década, em números absolutos, houve expansão para a creche de 75,7% e redução para a pré-escola de 0,7%.

O Gráfico 2, a seguir, onde se apresenta o número absoluto de crianças matriculadas em creches e em pré-escolas, fornece elementos para dimensionar quem recebe o atendimento, e, mais importante, quem ficou de fora ou foi inserido precocemente no Ensino Fundamental. As informações referentes à matrícula incluem as redes federal, estadual, municipal e privada.

GRÁFICO 2
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, SEPARADAS POR SEGMENTO, NO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2001 E 2009)

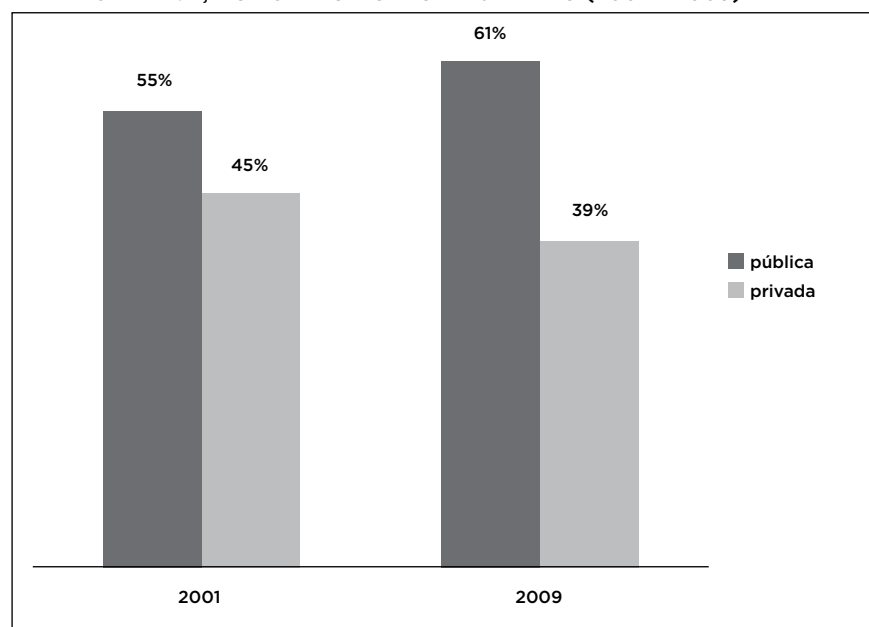


Fonte: Brasil, 2001a; 2009c.

O acréscimo de matrículas no segmento da creche deve-se à indução do setor público à responsabilidade por esse atendimento bem como ao consenso sobre a importância da educação nos primeiros anos de vida da criança na sua trajetória educacional. O decréscimo de matrículas na pré-escola decorre do Fundef, que, no Rio de Janeiro, “empurrou” as classes de alfabetização para o Ensino Fundamental, e da institucionalização dessa etapa para nove anos. Vale destacar ainda a redução do crescimento populacional na década.

Dado que o maior atendimento da rede privada se concentra na Educação Infantil, alguns quesitos do questionário tinham a finalidade de mapear as matrículas na rede pública e privada. A participação do setor público, que em 2009 passa a ser mais significativa, era quase paritária à do setor privado, em 2001, como mostra o Gráfico 3.

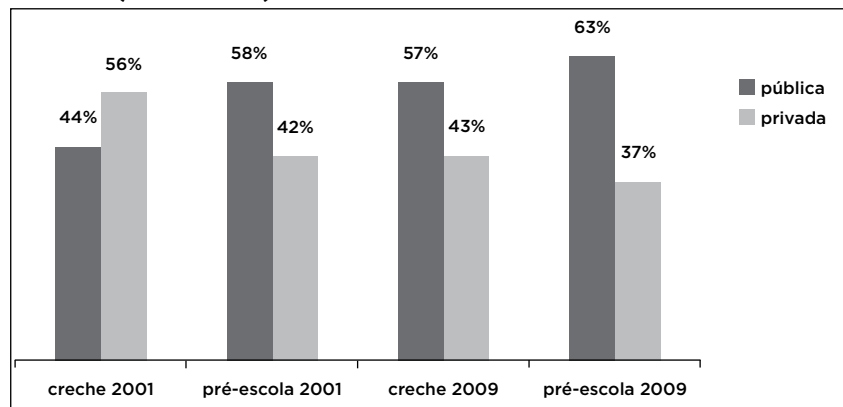
GRÁFICO 3
PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (2001 E 2009)



Fonte: Brasil, 2001a; 2009c.

Coerente com a ênfase na Educação Infantil em diferentes instâncias das políticas públicas, a ação dos movimentos sociais e as consequentes conquistas legais, há significativa expansão da esfera pública, ainda que a democratização tenha tido desenvolvimento díspar na creche e na pré-escola. No primeiro caso, há uma inversão: em 2001, são majoritárias as creches privadas (55,7% das matrículas); em 2009, as públicas (57,3%). No caso da pré-escola, a participação do setor público, que já era majoritária em 2001, passa de 57,6% para 63,1% na década.

GRÁFICO 4
PROPORÇÃO DE MATRÍCULAS POR SEGMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL,
SEGUNDO A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, NO ESTADO DO RIO DE
JANEIRO (2001 E 2009)



Fonte: Brasil, 2001a; 2009c.

Tomando os dados censitários de população e o Censo Escolar, pode-se afirmar que o incremento das matrículas se deve à expansão do atendimento da rede pública, no caso da creche, assim como o decréscimo das matrículas em pré-escola se deve à migração de crianças para o Ensino Fundamental.

Quanto à distribuição geográfica do número de matrículas por regiões, a creche teve expansão em todas as regiões do estado, totalizando, em termos absolutos, um aumento de quase 60 mil matrículas. Em 2001, 70% do total das matrículas das creches concentravam-se na capital e 7,2%, na Região Metropolitana. Em 2009, a participação da capital em relação ao estado sofre um decréscimo, caindo para 50%, enquanto a Região Metropolitana duplica sua participação, passando a representar 15% das matrículas.

No sentido inverso ao da creche, entre 1999 e 2009 a pré-escola teve uma redução de 1.610 matrículas, o que indica a entrada de crianças de 5 e 6 anos no Ensino Fundamental. Há diversas interpretações dos gestores públicos quanto à idade de ingresso no Ensino Fundamental, que tem recebido crianças menores de 6 anos, como já apontado. Além disso, é forte a institucionalização dessa etapa em todo o território nacional, atribuição legal prioritária dos municípios que, por tradição, se acomoda nos sistemas de ensino com maior aceitação, sem apresentar desafios políticos e administrativos nem demanda por investimento em equipamentos específicos à idade, como acontece na Educação Infantil.

No estado, a expansão do número de matrículas em creche, na década, foi de 75,7%, para todas as regiões, exceto a capital, enquanto na pré-escola houve redução de cerca de 1%. Essa tendência de redução só não se confirmou na Região Metropolitana e nas Baixadas Litorâneas. Considerado o total de matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola), houve uma expansão de quase 14% na década.

Tomando como parâmetro as regiões do estado, para dimensionar a repartição das matrículas no ano de 2001, a Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição percentual da população residente por região do Estado do Rio de Janeiro e a distribuição das matrículas em creche e pré-escola no Estado.

TABELA 2
POPULAÇÃO RESIDENTE E MATRÍCULAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA POR REGIÕES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2001 (EM%)

REGIÕES DO ESTADO	POPULAÇÃO RESIDENTE	MATRÍCULAS EM CRECHE	MATRÍCULAS EM PRÉ-ESCOLA
Capital	41,4	69,6	44,6
Metropolitana*	34,5	7,2	18,8
Serrana	5,3	5,2	6,1
Baixada Litorâneas	3,5	3,4	6,5
Médio Paraíba	5,5	3,7	6,5
Centro Sul Fluminense	1,7	1,1	2,8
Litoral Sul Fluminense**	1,1	1,0	1,9
Norte Fluminense	4,9	6,7	8,7
Noroeste Fluminense	2,1	2,2	4,1
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: IBGE, 2000.

* Exclusivo o município do Rio de Janeiro. ** Em 2009 esta região é denominada Costa Verde.

Na década, a migração no estado intensificou-se, fazendo com que algumas regiões perdessem população para outras, que se tornaram mais dinâmicas devido aos processos de urbanização. Dados do Observatório da Equidade (IBGE, 2007) mostram que fatores sociodemográficos da população foram determinantes para o acesso à educação nos anos 2000. A maior desigualdade entre ricos e pobres pode ser medida, entre outros indicadores, pela frequência à creche. Nascer e viver nas regiões com menos acesso à educação afeta a vida da população, como indica Santos (2009) ao se referir ao espaço geográfico e seus condicionantes: “A eficácia das ações está estreitamente relacionada com a sua localização. Os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros” (p. 79).

O incremento das atividades econômicas em algumas regiões contribuiu para o processo de reorganização da atividade produtiva, influenciando migrações intrarregionais. Todavia, mantiveram-se os desníveis regionais, pois o contingente populacional local não foi absorvido nas atividades industriais.

Em 2001, observa-se uma distribuição desproporcional das matrículas em creches em relação ao tamanho da população das regiões, sendo mais acentuada negativamente para a Região Metropolitana e positivamente para a capital e o Norte Fluminense. A Região Metropolitana, com 34,6% da população residente do estado, tem 7,2% das matrículas, enquanto o Norte Fluminense, com apenas 4,9% da população, responde

por 6,7% das matrículas. O panorama é diferente para a pré-escola, embora se mantenha a maior desigualdade para a Região Metropolitana. As demais regiões têm uma distribuição mais equilibrada.

Em 2009, o cenário da distribuição das matrículas em creche no estado altera-se de forma substancial, havendo um incremento na Região Metropolitana e nas Baixadas Litorâneas, que aparecem com o dobro do percentual obtido em 2001, e no Norte Fluminense, que passa a responder por 10% do total.

TABELA 3
POPULAÇÃO RESIDENTE E MATRÍCULAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA POR REGIÕES DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO EM 2009 (EM%)

REGIÕES DO ESTADO	POPULAÇÃO RESIDENTE	MATRÍCULAS EM CRECHE	MATRÍCULAS EM PRÉ-ESCOLA
Capital	36,7	50,0	38,8
Metropolitana*	32,3	15,0	25,1
Serrana	10,0	5,9	6,1
Baixada Litorâneas	5,3	7,1	7,6
Médio Paraíba	5,3	5,8	6,3
Centro Sul Fluminense	1,6	1,5	2,5
Costa Verde	2,0	2,4	2,4
Norte Fluminense	4,8	10,4	7,8
Noroeste Fluminense	1,9	1,8	3,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Brasil, 2007a; 2009d; 2009c.

* Exclui o município do Rio de Janeiro.

Vale chamar atenção para o fato de que, além da intensificação e do desequilíbrio econômico entre os municípios, o Estado do Rio de Janeiro já sofria as consequências da sua situação geopolítica. Originário da fusão de dois estados (Guanabara e Rio de Janeiro), em 1975, com sérias disputas político-partidárias, marcadas pelo embate entre forças de poder local, o atual Estado do Rio de Janeiro herdou a desigualdade entre os municípios e regiões, uma extrema concentração de equipamentos sociais e culturais e serviços públicos, configurando uma condição que, nas palavras de Santos (2009), impacta a vida da população, seu acesso à educação, saúde e habitação, bem como – no que se refere à pesquisa aqui apresentada – seu direito à educação de qualidade em creches, pré-escolas e escolas.

Quanto ao tamanho dos municípios que responderam ao questionário, 34 têm população de até 50 mil habitantes (pequeno porte), 23 de até 900 mil habitantes (médio e grande porte) e dois são metrópoles, com mais de 900 mil habitantes. Esses três grupos foram analisados em relação à cobertura do atendimento, organização das Secretarias Municipais de Educação, especificidade da Educação Infantil na gestão das Secretarias e mecanismo de nomeação de diretores de creches e pré-escolas com foco nas diferenças e aproximações na gestão da Educação Infantil. Municípios menores teriam o mesmo padrão de políticas que os médios e maiores?

A análise evidenciou que ter setor específico responsável pela Educação Infantil nas Secretarias e equipe de acompanhamento pedagógico para a Educação Infantil são os fatores que mais diferenciam os municípios segundo seu tamanho. Quase metade dos de pequeno porte (16) não tem setor específico de Educação Infantil, enquanto nos de médio porte essa ausência se verifica em menos de 10% (dois municípios) e nas metrópoles é inexistente. Mesmo sem setor específico, a maioria dos municípios afirma que acompanha e orienta a Educação Infantil; apenas quatro declararam não ter equipe de acompanhamento e todos são de pequeno porte. Quanto à frequência, mais da metade das respostas dos municípios de pequeno e médio porte indicam um acompanhamento semanal, enquanto as respostas das duas metrópoles são vagas (de acordo com a necessidade de cada instituição; ora semanal, ora quinzenal, ora mensal etc.). Diante da pergunta sobre se havia equipe com coordenador específico para Educação Infantil, a grande maioria das respostas é positiva: 73% nos municípios pequenos, 87% nos médios e nas duas metrópoles. O tamanho das equipes nos municípios pequenos varia de um a seis profissionais e nos médios, de dois a nove. Os dois municípios de grande porte têm, respectivamente, três e doze profissionais, evidenciando que nem sempre há proporcionalidade entre as equipes das Secretarias e o número de instituições atendidas.

Os questionários respondidos, as entrevistas realizadas e os documentos que nos enviaram permitem traçar um panorama complexo da expansão da Educação Infantil nos municípios e de seus principais problemas e conquistas.

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores tem sido apontada por pesquisas e documentos oficiais (BRASIL, 2006b; 2006c) como um dos principais fatores que afetam a qualidade na Educação Infantil. A partir desse pressuposto, a pesquisa teve como objetivo conhecer os projetos que as Secretarias Municipais de Educação desenvolvem junto aos profissionais que atuam nessa área e verificar se nos dez anos houve alterações nas propostas, considerando-se as novas políticas vigentes.

De um lado, os inúmeros embates sobre formação, políticas públicas e profissionalização docente poderiam ter afetado as propostas de formação. De outro lado, as mudanças na Educação Infantil brasileira também poderiam impactar a formação. Uma terceira mudança diz respeito ao Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009e), compreendida como compromisso público de Estado e como política permanente de estímulo à profissionalização.

O decreto estabelece a expansão da oferta de formação superior nas IES públicas, elevação da qualidade da formação, gestão democrática, garantia de financiamento público no âmbito do regime de cooperação e responsabilidade dos entes federados, e atribui aos docentes o papel de agentes formadores de cultura. Os objetivos a serem alcançados são: jornada única, progressão na carreira, formação continuada, dedicação exclusiva ao magistério, melhora das condições de remuneração, garantia de condições dignas de trabalho, equidade no acesso à formação inicial e continuada; e articulação entre formação inicial e continuada. Estados, Municípios e Distrito Federal devem, assim, comprometer-se com a política de formação continuada, acompanhar e avaliar as definições dos sistemas e das unidades escolares quanto à formação bem como elaborar propostas de formação específicas, além de expandir a oferta da formação superior.

Estudos sobre formação docente valorizam a multidimensionalidade, processo contínuo de articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos e saberes obtidos pela experiência individual e coletiva (TARDIF, 2002). Uma formação de qualidade, segundo Nóvoa (1992), articula desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. É na interação entre saberes e situações do cotidiano, nas reflexões e trocas que se dá a formação. Uma formação docente, pessoal e profissional se faz de forma contextualizada e em articulação com a cultura da instituição escolar, que também é situada. Há um *continuum* de articulações recíprocas entre contextos macro (políticas, concepções, teorias) e micro (o cotidiano, condições, cultura) que influenciam e são influenciados mutuamente, produzindo saberes de diferentes naturezas. Considerando o momento atual da Educação Infantil brasileira, há que se pensar a formação do docente das crianças de 0 a 6 anos de maneira multidimensional também, de forma que o desenvolvimento pessoal e profissional signifique desenvolvimento institucional e organizacional e vice-versa.

Na pesquisa, quando perguntados se implementavam algum projeto de formação em serviço que envolvesse profissionais de Educação Infantil, a resposta foi negativa para pouco mais de 10% dos municípios que responderam aos questionários (11,1% em 1999 e 13,6% em 2009). Visto que a discussão política e a produção teórica em Educação Infantil e formação de professores foram expressivas na década, surpreende haver municípios onde a formação de professores de Educação Infantil não entrou na pauta política.

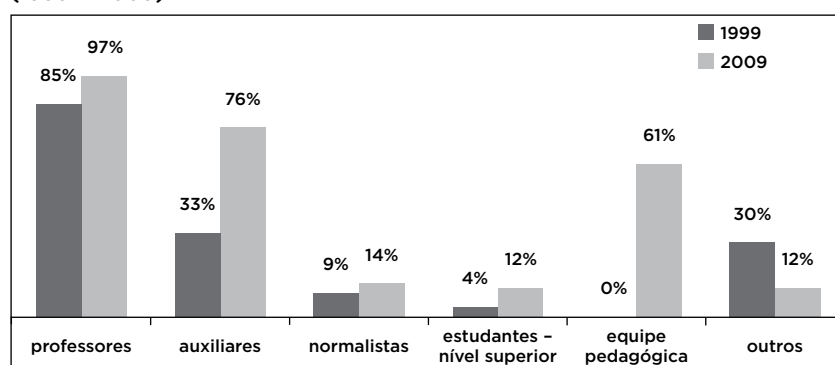
Na maioria dos municípios que desenvolvem projetos de formação, eles são implementados pelas Secretarias de Educação. Em menor proporção, as de Saúde e de Cultura também participam da formação. Observa-se ainda menor participação das Secretarias de Assistência/Desenvolvimento Social, provavelmente pela passagem das creches para a Educação, a diminuição da rede particular e o aumento da esfera federal de 17%, em 1999, para 34%, em 2009 – o que parece indicar que as universidades públicas

estão ganhando espaço na formação, como objetiva a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Quanto à responsabilidade pelo planejamento da formação, pouco mudou em dez anos: a atribuição continua sendo prioritariamente das Secretarias Municipais de Educação e, em segundo lugar, dos coordenadores/orientadores pedagógicos. Em 2009, houve um aumento da participação da Secretaria Estadual de Educação e das universidades, o que sugere maior envolvimento dos entes federados no exercício de sua função supletiva na formação de professores dos municípios fluminenses. Porém, entre 1999 e 2009, manteve-se a pouca participação de professores e auxiliares envolvidos com a prática pedagógica, o que indica que o planejamento da formação é tarefa centralizada nos gestores. Resta saber, com outros procedimentos de pesquisa, em que se baseiam os gestores para a elaboração dos planejamentos da formação, como são feitas as escolhas da modalidade de formação e dos temas abordados, quais as concepções subjacentes a essas escolhas e se esse planejamento prevê continuidade e desdobramentos das ações de formação.

No que se refere aos profissionais envolvidos nos projetos de formação em serviço, observa-se, na década, um aumento significativo de municípios em que há participação de professores, auxiliares e equipe pedagógica. O número de municípios que incluem auxiliares nos projetos de formação mais que duplicou. E aqueles que oferecem projetos de formação para a equipe pedagógica – dado ausente em 1999 – correspondem a 61% dos respondentes em 2009, como pode ser observado no Gráfico 5.

GRÁFICO 5
PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM QUE HAVIA
PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS EM PROJETOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO
(1999 E 2009)



Fonte: Microdados de pesquisa (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

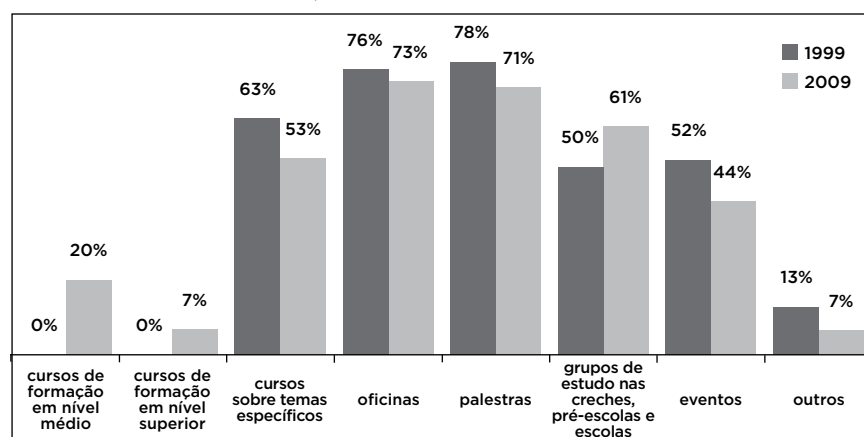
O significativo aumento do número de municípios com projetos de formação sugere não apenas maior participação, mas também a presença de equipes específicas de Educação Infantil. Se o envolvimento de auxiliares, por um lado, pode significar melhores condições da estrutura organizacional das instituições, por outro, pode mostrar que há

maior contratação de auxiliares em detrimento de professores. Em que pese essa ponderação, na década pesquisada houve envolvimento das equipes que trabalham diretamente com as crianças de 0 a 6 anos em projetos de formação, indicando maior qualificação desses profissionais nos municípios.

Em relação aos temas abordados na formação dos profissionais, poucas alterações foram observadas entre 1999 e 2009. Continua o predomínio de aspectos didático-pedagógicos, seguidos de arte e cultura. Em 2009, há um pequeno aumento de temas relativos a aspectos pedagógicos e diminuição de temas voltados à família, saúde e alimentação. Esse aumento, provavelmente, se deve à elaboração de projetos político-pedagógicos em creches e pré-escolas, exigência que, com a inserção da Educação Infantil nos sistemas educacionais, ao longo desses dez anos, pode ter sido relevante nos estudos e projetos de formação.

Quanto à formação em serviço oferecida pelos municípios, em 2009, 20% das respostas indicam a formação em Ensino Médio normal, categoria que, em 1999, não estava presente. Esse dado expressa compromisso com a formação mínima exigida pela LDB. A implementação do Proinfantil³ no estado, em julho de 2009, pode ter colaborado para esse aumento. O Gráfico 6 ilustra o panorama encontrado.

GRÁFICO 6
PERCENTUAL DE MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM QUE HAVIA CADA UM DOS DIFERENTES TIPOS DE FORMAÇÃO EM SERVIÇO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (1999 E 2009)



Fonte: Microdados de pesquisa (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

3

Trata-se de um curso de Ensino Médio, modalidade normal, emergencial, desenvolvido pelo governo federal em parceria com universidades federais, estados e municípios.

Em 2009, mantém-se elevado o percentual de modalidades episódicas da formação (eventos, palestras, oficinas): 6,8% dos respondentes afirmam ter nível superior e há uma queda de 10% em cursos sobre temas específicos. Houve aumento de quase 10% de respostas que informam a presença de grupos de estudos como modalidade de formação,

podendo indicar que a escola se torna lócus da formação, com maior participação de professores e outros profissionais da equipe escolar nos estudos coletivos.

Em relação aos projetos de formação cultural para professores da Educação Infantil em instituições/espços culturais (museus, cinemas, teatros, centros culturais, lonas culturais, bibliotecas), os resultados encontrados nos dois anos pesquisados são semelhantes: em 1999, 74% responderam que não desenvolviam tais projetos e, em 2009, 72,9%. Os que responderam positivamente citaram eventos em praças públicas, exposições em museus, espetáculos de teatro e cinema, programas de leitura, feiras do livro, eventos esportivos e ecológicos, atividades nas escolas.

Quanto à formação de professores e auxiliares, em 1999, 59% dos respondentes afirmaram ter projetos específicos de formação em serviço para professores de Educação Infantil, e, em 2009, 65%. Esse aumento revela maior visibilidade da primeira etapa da Educação Básica nas Secretarias. Em relação aos auxiliares, em 1999, 30% desenvolviam projetos específicos e, em 2009, 51%. Vale dizer que “auxiliar” designa, dependendo do município, o profissional contratado que tem a função de apoiar um professor responsável por uma turma ou que assume a função docente. Assim, o aumento pode significar maior investimento em quem lida com as crianças, professor ou não, ou pode significar maior contratação de auxiliares. A contratação de auxiliares merece pesquisas específicas nos municípios.

Em relação às parcerias dos municípios nos projetos de formação em serviço, em 1999, 26% informaram desenvolver projetos específicos. O percentual era reduzido e os parceiros citados foram universidades públicas (federais e estadual), fundações, faculdades particulares e instituições religiosas. Em 1999 as universidades públicas foram citadas em 41% das respostas, com pouca menção às particulares. Em 2009, dos municípios que desenvolviam projetos específicos para os profissionais de Educação Infantil, 42% mantinham parcerias, um aumento significativo em relação a 1999, sendo a maior parte com universidades federais. O MEC foi mencionado em 20% das respostas, e organizações não governamentais – ONGs – e instituições privadas, em 25%. Portanto, em relação a projetos de formação para a Educação Infantil, pode-se inferir que há uma política de formação em curso liderada pela instância federal.

INGRESSO E CARREIRA

Sobre a formação mínima exigida pelos municípios para o ingresso de professores na Educação Infantil, em 1999, 92,6% das respostas apontaram o Ensino Médio como requisito. Em 2009, há um aumento nas

exigências de escolaridade: Ensino Médio (88,4%), Estudos Adicionais (5,3%) e Ensino Superior (6,2%). Quanto à formação mínima exigida para ingresso de auxiliares, em 1999, 40,7% indicaram o Ensino Fundamental, 14% Ensino Médio Normal e 46,3% não sabiam ou não responderam. Em 2009, embora 41% das respostas indicassem o Ensino Fundamental como pré-requisito, em 32% das respostas aparecia o Ensino Médio e em 25%, Estudos Adicionais. Essa significativa alteração aponta que o cargo de auxiliar é dúbio em relação às exigências de escolaridade para o ingresso e à função exercida nas escolas.

A não realização de concurso público específico para ingresso na Educação Infantil nas redes municipais é uma constante nos dois anos pesquisados. A maioria dos municípios faz um único concurso para professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, não reconhecendo, no ingresso, a especificidade da Educação Infantil. As consequências tanto pedagógicas quanto administrativas dessa opção são sentidas ao longo da década. Quais seriam os critérios de escolha ou alocação dos concursados nas turmas de Educação Infantil e que condições as escolas apresentam para trabalhar com o professor ingressante as especificidades de cada etapa da Educação Básica? Sem dúvida, em termos de formação e permanência na carreira, poderia ser muito benéfico substituir os concursos abrangentes por concursos específicos.

Em 1999, dos municípios que responderam ao questionário, 50% informaram ter plano de carreira. Em 2009, esse percentual subiu para 72,9%, e 23,7% indicaram estar em processo de elaboração e/ou regulamentação de um plano. Provavelmente, esse significativo aumento de municípios com plano de carreira se deve à Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que, além de instituir o piso salarial nacional para professores da educação básica pública, definiu prazo até final de 2009 para estados e municípios elaborarem seus planos de carreira docente.

O salário de professores, tanto em 1999 quanto em 2009, varia entre mais de um até três salários mínimos. Contudo, há uma inversão no período: em 1999, 16,7% municípios informaram que os professores ganhavam entre um e dois salários mínimos e 40,7%, entre dois e três salários mínimos; em 2009, 66,1% dos municípios pagavam entre um e dois salários mínimos aos professores e 16,9%, de dois a três salários mínimos. Já o salário dos auxiliares se manteve, entre 1999 e 2009, na faixa de meio e dois salários mínimos. Observa-se uma tendência de diminuição do número de salários mínimos pagos aos professores, o que pode ser consequência do aumento real do salário mínimo na década, ou pode indicar que, em termos salariais, a carreira de professor tem se tornado cada vez menos atraente e pouco se diferencia de outras carreiras que exigem menor qualificação.

Em relação à carga horária de trabalho destinada a planejamento, reuniões e centros de estudos, em 1999, 30% dos municípios respondentes deixaram esse quesito em branco, enquanto em 2009 o percentual foi de 10%. Analisando-se as respostas, nota-se maior especificação da carga horária: tanto em creches quanto em pré-escolas, mais de 60% indicam que os professores têm até 4 horas semanais para essas atividades; e 25% afirmam que esse tempo é de 6 a 10 horas semanais. Em 1999 e 2009, os auxiliares participam menos que os professores dessas atividades. Porém, o número maior de respostas em 2009 pode indicar que esses profissionais passaram a participar do planejamento e formação ou, então, que há um maior conhecimento dos respondentes em relação à carga horária dessas atividades: 39% dos auxiliares de creches e 35,6% dos auxiliares de pré-escola têm até 4 horas semanais destinadas a essas atividades.

Quanto ao mecanismo de nomeação de diretor de creches e pré-escolas, os dados apontam aumento de mais 10% nas indicações e diminuição da mesma proporção para eleição.

TABELA 4
DISTRIBUIÇÃO DOS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA SEGUNDO O MECANISMO DE NOMEAÇÃO DO DIRETOR DAS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS (1999 E 2009)

MECANISMO DE NOMEAÇÃO DO DIRETOR	MUNICÍPIOS (%)	
	1999	2009
Eleição	21,6	9,6
Concurso	0,0	0,0
Indicação	78,4	88,6
Outros	0,0	1,8
Total	100,0	100,0

Fonte: Nunes; Corsino; Kramer, 2011.

Dos 59 municípios que responderam ao questionário, apenas dois indicaram ser a eleição o critério, e ambos são municípios pequenos. Para a nomeação de diretor de pré-escola, sete indicaram eleição, sendo dois de pequeno porte, quatro de médio porte e um de grande porte. Como não foram encontrados dados sobre concurso específico para diretor, e levando-se em conta que a gestão democrática é uma das formas de dirimir influências políticas, partidárias e/ou locais, esse resultado pode ser considerado um grande retrocesso.

RECURSOS FINANCEIROS E MATERIAIS

No quesito relativo à fonte de recursos financeiros, manteve-se a maior participação do orçamento municipal no desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil. Observa-se, porém, um aumento expressivo da participação do MEC na execução de convênios com os municípios, de 24%, em 1999, para 83%, em 2009. Essa participação revela, mais uma

vez, o exercício da função supletiva e colaborativa da União junto à instância municipal no desenvolvimento de ações voltadas para essa etapa da educação básica.

Cabe a ressalva de que, desde 2007, vem se consolidando, no âmbito das políticas educacionais, o Plano de Ações Articuladas – PAR – dos municípios. Trata-se de um plano de metas elaborado pelos municípios a partir de avaliação diagnóstica da realidade educacional local, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE –, com o objetivo de “enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais na perspectiva de reduzir desigualdades sociais e regionais”. A demanda consolidada nesse plano é o instrumento do regime de colaboração entre os entes federados. Nessa via, a presença da Educação Infantil na avaliação diagnóstica é imprescindível para que a visão sistêmica da Educação Básica postulada pelo PDE possa acontecer. Conjugam-se, assim, a demanda do PAR, as metas do PDE e a oferta de projetos e programas do MEC no exercício de sua função colaborativa. Como consequência, há maior responsabilização dos entes federados em suas competências, o que exige parcerias, compromissos mútuos e articulação entre programas e projetos para alavancar processos, tal como evidenciado nas respostas, especialmente na citação dos programas Proinfantil e Proinfância.

No que diz respeito à manutenção de convênios dos municípios com creches e pré-escolas privadas, o resultado é similar nos dois anos estudados: em torno de 25% de respostas afirmativas para as creches e 10% para as pré-escolas. Quanto às formas de apoio das Secretarias nos convênios para creches, os dados de 2009 mostram acréscimo na cessão de professores (de 4% para 17%), na capacitação de pessoal (de 2% para 19%) e no fornecimento de merenda (de 11% para 22%). Essa tendência se repete no apoio à pré-escola, o que indica um processo de municipalização do atendimento das instituições conveniadas e maior responsabilização da instância municipal na formação de pessoal. A propósito, a concessão de espaço como apoio às creches privadas, quesito que sofreu um decréscimo considerável (de 20% para 3%), é outro fator que corrobora a municipalização. As entrevistas com os responsáveis pela Educação Infantil das Secretarias de Educação revelaram que, para a expansão da rede municipal, houve necessidade de aluguel de espaço para as instituições públicas, mas não para as conveniadas.

Já as respostas sobre materiais que a Secretaria fornece regularmente às creches e pré-escolas indicam aumento significativo para brinquedos, livros e materiais de limpeza, como mostra a Tabela 5, a seguir.

TABELA 5
MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DA PESQUISA, SEGUNDO MATERIAIS FORNECIDOS REGULARMENTE PELA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ÀS CRECHES E PRÉ-ESCOLAS MUNICIPAIS (1999 E 2009)

TIPO DE MATERIAL	NÚMERO DE MUNICÍPIOS (%)	
	1999	2009
Brinquedos	40,7	72,9
Livros de literatura	25,9	81,4
Material de limpeza	5,6	96,6
Não fornece materiais	7,4	5,1

Fonte: Nunes; Corsino; Kramer, 2011.

Embora os espaços ainda não sejam ideais, percebe-se maior atenção às condições gerais das instituições. Os indicadores de qualidade e as novas diretrizes curriculares para a Educação Infantil, ao valorizarem a importância de brinquedos e livros literários para as crianças, podem ter induzido a regularidade no fornecimento desses materiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo comparativo realizado aponta que houve avanços: expansão das matrículas nas creches públicas, organização e funcionamento das Secretarias em termos de assumir a especificidade da educação e das equipes pedagógicas de acompanhamento da Educação Infantil. Na década, houve maior preocupação dos municípios com o envolvimento da equipe que trabalha diretamente com as crianças de 0 a 6 anos em projetos de formação, indicando investimento crescente com a qualificação desses profissionais.

Contudo, vários aspectos necessitam com urgência entrar na agenda das políticas públicas municipais: formação cultural de professores, concurso específico para professor de Educação Infantil, inclusão na carga horária de horas destinadas ao planejamento e à formação em serviço, aumento salarial, processos democráticos de nomeação de diretor, principalmente nas creches. É importante ressaltar a ilegalidade de contratação de auxiliares com função docente. A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige a presença de professor junto aos grupos de crianças. O cargo de auxiliar precisa ser discutido e as atribuições desse profissional nas creches e pré-escolas, melhor definidas.

O legado da década de 2000 apresentou transformações no campo da Educação Infantil, trazendo novas inquietações ou indagações. Tais inquietações convertem-se em desafios em relação ao atendimento educacional dos bebês e crianças de 1 a 3 anos (que passam a ter maior visibilidade com a redução da faixa etária da pré-escola) e aos processos de transição casa/creche, creche/pré-escola, pré-escola/ensino fundamental, incluindo os processos de alfabetização. Além da demanda de

correção dos diferentes instrumentos de coleta de dados, como o Censo Escolar, para o acompanhamento e a avaliação do ingresso e da permanência escolar, as questões atuais evidenciadas pela pesquisa podem se configurar como agenda para as políticas municipais de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Censo escolar 2001*. Brasília, 2001a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- _____. *Guia geral do Proinfantil*. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2005a.
- _____. *Política nacional de educação infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, MEC/SEB, 2006a.
- _____. *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil*, v. 2. Brasília: MEC/SEB, 2006b.
- _____. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006c.
- _____. *Indicadores da qualidade na educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- _____. *Resolução n. 5, de 4 de agosto de 2009*. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC/CNE, 2009b.
- _____. Inep. *Censo escolar 2009*. Brasília, 2009c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 12 set. 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Indicadores e dados básicos*. IDB-2007. Brasília: Datasus, 2007a.
- _____. *Indicadores e dados básicos*. IDB-2009. Brasília: Datasus, 2009d.
- BRASIL. Presidência da República. *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. Brasília, 1996a.
- _____. Casa Civil. *Lei n. 9.394, de 26 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996b.
- _____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001b.
- _____. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e torna obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos de idade. Brasília, 2005b.
- _____. *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. Brasília, 2006d.
- _____. *Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006*. Brasília, 2006e.
- _____. *Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundeb. Brasília, 2007b.
- _____. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008.
- _____. *Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, 2009e.

- _____. *Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009*. Brasília, 2009f.
- _____. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Observatório da Equidade. *As desigualdades na escolarização no Brasil*. Brasília, 2007c. (Relatório de observação, n. 1)
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Censo demográfico 2000*. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisas/pnsb/default.asp>>. Acesso em: 8 dez. 2009.
- _____. *Cidades@: estimativa da população, 2009*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em: maio 2013.
- KRAMER, Sonia (Org.). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. et al. (Org.) *Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Ravil, 2001.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares*. São Paulo: Ática, 2004.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DINONET, V. *Report on caring and learning together: cross-national research project on the integration of early childhood care*. Brasília, Unesco, 2009. Mimeo.
- NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (Coord.). *Educação infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011. (Relatório de Pesquisa)
- RIO DE JANEIRO. Prefeitura. Secretaria de Educação. Multirio. *Revista Nós da Escola*, v. 1, n. 6, 2002.
- SANTOS, Tania Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 22, p. 120-156, jul./dez. 2009.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZANINI, A. *Formação de profissionais da educação infantil: um estudo das redes municipais*. Relatório estatístico. Microdados. Rio de Janeiro, out. 2000.

MARIA FERNANDA REZENDE NUNES

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio – e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
fernandanunes@domain.com.br

PATRÍCIA CORSINO

Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
corsinopat@gmail.com

SONIA KRAMER

Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio
sokramer@puc-rio.br

Recebido em: MARÇO 2012 | Aprovado para publicação em: DEZEMBRO 2012

OUTROS TEMAS

RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO NA PERSPECTIVA DE CRIANÇAS PEQUENAS NA CRECHE

MÁRCIA BUSS-SIMÃO

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa cujo objetivo era identificar entre crianças pequenas, em um contexto de Educação Infantil, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal. O grupo pesquisado era formado de meninas e meninos de 2-3 anos de idade de uma instituição pública de tempo integral situada em zona urbana. A partir de indicações dadas pelas próprias crianças, distinguiu-se a categoria gênero como central e constitutiva de suas relações e interações. Para uma análise das variações dentro do mesmo gênero, o foco foi dirigido aos meninos, procurando-se observar suas aproximações e distanciamentos dos modos de ser menino nesse contexto. O texto analisa ainda as fronteiras entre os gêneros, sem perder de vista que as separações não são fixas nem se dão a priori, mas são trabalhadas nas práticas culturais.

EDUCAÇÃO INFANTIL • RELAÇÕES DE GÊNERO • RELAÇÕES CRIANÇA-CRIANÇA • DIFERENÇAS SEXUAIS

Uma versão reduzida deste texto foi apresentada como comunicação oral na 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, realizada de 21 a 24 de outubro de 2012, em Porto de Galinhas (PE). Agradeço ao Deutscher Akademischer Austausch Dienst - DAAD [Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico] - a bolsa de doutoramento que me possibilitou a estada por um ano e quatro meses na Alemanha para aprofundamento dos estudos e o acesso aos materiais em língua alemã e inglesa.

SOCIAL RELATIONS OF GENDER FROM THE PERSPECTIVE OF YOUNG CHILDREN IN DAY CARE CENTERS

ABSTRACT

This article presents the results of a study whose objective was to identify forms, meanings and modes of transmission of cultural and social body-related elements among young children in a context of early childhood education. The study group consisted of 2-3-year old girls and boys in a full-time public school situated in an urban area. From information given by the children themselves, the gender category was highlighted as central and constitutive of their relations and interactions. For an analysis of variations within the same genre, the focus was directed to the boys, trying to observe how close or how far their behavior is from the expected behavior of being a boy in that context. The text also examines the boundaries between the genres, without losing sight that the separations are not fixed, nor are given a priori, but are elaborated in cultural practices.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • GENDER RELATIONS • CHILD-CHILD
RELATIONSHIP • SEX DIFFERENCES

RELACIONES SOCIALES DE GÉNERO DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS PEQUEÑOS EN LA GUARDERÍA

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo propósito fue el de identificar entre niños pequeños, en un contexto de Educación Infantil, formas, significaciones y vías de transmisión de elementos culturales y sociales que se relacionaban con la dimensión corporal. El grupo investigado era formado por niñas y niños de 2-3 años de edad de una institución pública de tiempo completo que se ubicaba en una zona urbana. A partir de indicaciones proporcionadas por los mismos niños, se distinguió la categoría género como central y constitutiva de sus relaciones e interacciones. Para analizar las variaciones dentro del mismo género, el enfoque se dirigió a los varones, tratando de observar sus aproximaciones y distanciamientos de los modos de ser varón en dicho contexto. El texto analiza asimismo las fronteras entre los géneros, sin perder de vista que las separaciones no son fijas ni tampoco ocurren a priori, sino que son trabajadas en las prácticas culturales.

EDUCACIÓN INFANTIL • RELACIONES DE GÉNERO • RELACIONES
ENTRE NIÑOS E NIÑAS • DIFERENCIAS SEXUALES

ESTE TEXTO É UM RECORTE de minha pesquisa de doutorado (BUSS-SIMÃO, 2012) cujo objetivo era investigar formas, significações e vias de transmissão, por meio das relações e interações entre crianças pequenas num contexto de Educação Infantil, de elementos culturais e sociais envolvendo a dimensão corporal, assim como a emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou, simplesmente, ocultam aqueles já estabelecidos.

A “geração de dados”¹ foi realizada durante nove meses em uma instituição pública de Educação Infantil, localizada em zona urbana, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade em período integral, a maioria pertencente a famílias nucleares e de baixa condição econômica e social. O grupo pesquisado apresentava grande diferença na distribuição quanto ao gênero, sendo composto de doze meninas e três meninos de 2-3 anos de idade.

Para uma descrição da perspectiva das crianças, adotei procedimentos metodológicos provenientes da etnografia, observando e registrando as relações e interações entre as crianças por meio de anotações e recursos fotográficos e audiovisuais.

As observações ocorreram em todos os espaços da instituição, desde a sala e o parque, amplamente explorados, até o refeitório, banheiro, corredor e sala de vídeo. Uma primeira constatação foi que não havia brincadeiras ou espaços claramente definidos como das meninas ou dos meninos, o que talvez se explique pela distribuição desigual de gênero no grupo.

¹ Utilizo o termo “geração de dados”, e não “coleta de dados”, com base em Graue e Walsh (2003), pois, como afirmam os autores, os dados “não andam por aí”, esperando que um investigador os recolha, mas provêm das relações e das interações complexas que o investigador estabelece com o campo investigado.

Na maioria das interações observadas durante todo o período da pesquisa de campo, meninos e meninas interagem entre si; não havia grupos só de meninas ou só de meninos. Os três meninos, Willian, Leonardo e Alan,² raramente brincavam juntos de futebol, de bicicleta e nos brinquedos do parque. Na maior parte do tempo, brincavam com as meninas, e houve poucas situações em que as fronteiras de gênero, tal como definidas por Thorne (1993), ficaram evidentes.

Nessa aproximação com as crianças e seus modos de vida em grupo no contexto da Educação Infantil, a categoria gênero³ foi se delimitando como central e constitutiva de suas relações e interações entre pares e também com os adultos, e de suas possibilidades de ação social, às vezes como potencializador e, outras vezes, como limitador – como no caso do *borderwork*, que será analisado ao final do artigo tratando de um episódio de invasão.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar o modo como o gênero constitui uma categoria central para as crianças nas relações sociais que estabelecem. Constatei ainda que o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais que requerem estudos minuciosos para se compreender como e o quê as crianças sabem e aprendem sobre esses elementos culturais e sociais ao estabelecerem relações no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, e quais os usos que fazem desses conhecimentos em suas relações sociais.

No Brasil, os estudos sobre gênero têm se ampliado consideravelmente, mas, no âmbito da Educação Infantil, poucos trabalhos até hoje se detiveram nessa temática. Dentre eles, destacam-se os de Gobbi (1997), Faria (2006), Felipe (1998, 2005, 2007, 2011), Finco (2004, 2010), Rosemberg (1985, 1996, 2001), Sayão (2002, 2003, 2005), Silva e Luz (2010). No âmbito mais geral da educação, cabe ressaltar a grande contribuição de Louro (1997, 1999, 2000, 2003, 2008a, 2008b).

A identificação de feminino e masculino como um dado natural e biológico e como uma consequência da identificação da genitália permeou durante muito tempo a compreensão dos estudos. Só recentemente, no campo sociológico, a categoria gênero passou a ser compreendida como socialmente construída e produto de relações e ações sociais. No que se refere aos estudos de gênero, a contribuição pioneira de Scott (1995), ao trazer o gênero como uma categoria útil para a análise histórica, tem sido referência central. Outra denominação central para o campo passou a ser a expressão *doing gender* [fazendo gênero], que foi utilizada pela primeira vez em um artigo científico por Candace West e Don H. Zimmerman (1987) e teve grande repercussão. Os autores, numa visão sociológica, definem gênero como uma realização de rotina, metódica e recorrente, e indicam que esse “fazer gênero” é realizado tanto

2 Considerando questões éticas e aspectos de autoria e autorização (KRAMER, 2002), utilizo apenas os primeiros nomes das crianças ou os apelidos usados entre elas, e omito o nome da instituição onde foi feita a pesquisa.

3 Utilizo no texto de modo diferenciado os termos “gênero” e “sexo”. Mesmo considerando a contribuição de Judith Butler (2003), segundo a qual não há uma sexualidade fora da cultura e, de certo modo, o sexo já nasce gênero, masculino ou feminino, mantenho a diferenciação em que sexo é compreendido como um atributo biológico e gênero implica uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e do feminino.

por mulheres como homens, os quais, como membros da sociedade, passam a ser reféns de sua produção.

Acompanhar e compreender, da perspectiva das crianças, como esse processo de “fazer gênero” é vivido e significado, quais conhecimentos, saberes e elementos sociais e culturais são determinantes nesse processo, torna-se essencial para os estudos sociais da infância, do mesmo modo que compreender os usos que as crianças dão a esses conhecimentos nas relações que estabelecem com seus pares e também com os adultos. Como assinalam James e James (2008), a diferença biológica de sexo, desde o nascimento, traz inscrições para a vida das crianças que as diferenciam em feminino e masculino. Na busca por compreender como as crianças vivem esse processo, Jordan (1995, p. 72) sustenta que é preciso distinguir duas etapas nesse processo: a primeira etapa refere-se à adoção de uma identidade de gênero e a segunda, à negociação de posicionamento das noções de gênero.

Pesquisas mostram que a primeira etapa acontece precocemente e que a maioria das crianças adota uma identidade de gênero entre 2 e 3 anos de idade (BUSSEY, 1986, apud JORDAN, 1995; CAHILL, 1986). Sem pretensão de generalizações e tendo em conta a importância de relativizar os graus de abrangência dessas etapas, os estudos apontam que, nessa idade, as crianças já conseguem se definir como pertencentes a um determinado gênero. Cahill conduziu diversas pesquisas com crianças pequenas objetivando identificar as possíveis relações entre aquisição da linguagem e aquisição da identidade de gênero. As indicações de Parsons de que as categorias idade e gênero são as que mantêm a continuidade da estrutura social levam Cahill (1986, p. 299) a afirmar: “É provável, portanto, que o sexo e a idade sejam as primeiras dimensões de classificação identitária que as crianças aprendem”, uma vez que, desde cedo, as crianças são confrontadas com pelo menos dois sexos na organização social e, quando bebês, são constantemente diferenciadas da geração adulta.

Já se demonstrou também que, nessa idade, mesmo tendo adquirido uma “identidade de gênero”, as crianças ainda estão muito longe de ter uma “noção do posicionamento” social que implica pertencer a determinado gênero, o que seria uma segunda etapa, a que se refere Jordan (1995). Ou seja, as “negociações de um posicionamento das noções de gênero” envolvem o entendimento de que, embora as crianças se considerem irrevogavelmente membros de um determinado grupo de gênero, elas ainda não têm certeza sobre quais tipos de comportamentos são apropriados para membros desse grupo. Também Cahill (1986) enfatiza que a compreensão das crianças de sua identificação de gênero ocorre ao longo da vida e não é baseada em seu conhecimento das coisas físicas e biológicas [genitália] *per se*, mas no seu conhecimento da linguagem de identificação social e cultural que caracteriza a sociedade na qual nascem.

Nas relações sociais que as crianças estabelecem com seus pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil, o conceito de “posicionamento”⁴ para descrever o gênero é essencial, segundo Ferreira (2003), pois permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não são decorrentes de uma inerência biológica concreta nem de uma inerência social abstrata, mas do confronto e do jogo em ações, que são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, as crianças, às vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos⁵ e, outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Até porque esses posicionamentos são inseparáveis das diferentes posições relativas de poder e dominância que as crianças ocupam nas relações sociais entre pares, nas quais se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, entre outras. É importante considerar ainda que a categoria gênero, além de fazer parte precocemente das relações das crianças no âmbito familiar e no âmbito institucional, é utilizada com muita frequência pelos adultos. Como afirma Thorne (1993), para os adultos, o gênero é uma categoria útil para classificar, dividir, seriar e juntar as crianças, e por isso passa a ser central no âmbito das creches, pré-escolas e escolas, mais do que a estratificação social ou pertencimento racial. Com base em estudos de Stefan Hirschauer, Breidenstein (1997) argumenta:

O predomínio do pertencimento de gênero tem [...] em comparação com outras características, maior visibilidade – visibilidade que é devida, em parte, ao fato de que o pertencimento de gênero utiliza uma representação de atributos que devem ser exteriorizados, e o fato de vermos esses atributos ocorre porque nossa percepção está treinada para isso. (p. 347, tradução da autora)

As exteriorizações dos atributos de gênero, segundo Stefan Hirschauer (1994), são “marcas” da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem (nomes, títulos, formas de tratamento e pronomes), de artefatos materiais (vestimentas, cosméticos, bijuterias e acessórios) e de gestos e atividades. As crianças, ao nascer, têm seu sexo definido pela genitália, mas, no dia a dia, as genitálias são cobertas – considerando-se, em particular, as sociedades ocidentais, embora se deva relativizar o grau de abrangência de tal uso cultural. Uma vez que os definidores do pertencimento sexual – os genitais – não estão visíveis no cotidiano, as crianças vão reconhecendo e definindo o gênero nelas mesmas e nos outros, por meio de objetos, acessórios, cortes de cabelo, gestos, voz etc. Hirschauer (1993) enfatiza que o pertencimento de gênero de uma pessoa é uma qualidade que só pode ser mantida por meio de objetos culturais sexualmente marcados: vestimentas, linguagem, gestos, atividades etc.

4 McMurray (1998) esclarece que o conceito de posicionamento foi utilizado pela primeira vez por Walkerdine (1981) e Davies (1989), compreendido como possíveis formas de ser.

5 Estereótipos são entendidos aqui como crenças socialmente compartilhadas a respeito dos membros de uma categoria social; trata-se de suposições sobre a homogeneidade como grupo e aos padrões comuns de comportamento de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo social. Os estereótipos sustentam-se em teorias implícitas sobre os fatores que determinam os padrões de conduta dos indivíduos.

Louro (2008b, p. 83) sustenta que, mesmo que essa “marcação” tenha sido estabelecida arbitrariamente como adequada e legítima em uma sociedade, é “pouco relevante definir quem tem a iniciativa dessa ‘marcação’ ou quais suas intenções; o que importa é examinar como ocorrem esses processos e seus efeitos”. Assim, gênero se torna uma categoria profícua para ser analisada do ponto de vista das crianças, ou seja, na dinâmica do processo vivido por elas. Na observação das relações sociais estabelecidas no grupo de crianças com o qual realizei esta pesquisa, o objetivo era entender “como” esse processo é vivido por elas, quais seus efeitos e, sobretudo, como as crianças se utilizam desses conhecimentos nas interações e relações sociais estabelecidas com seus pares e com os adultos.

DIFERENTES PERSPECTIVAS AO OLHAR PARA A CATEGORIA GÊNERO

Para as análises das relações de gênero entre as crianças e delas com os adultos, procurei fugir de uma perspectiva comumente utilizada que tende a conduzir as pesquisas em grupos separados por sexo, considerando, *a priori*, as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre as próprias meninas ou entre os próprios meninos. Seguindo a indicação de Thorne (1993), em sua crítica ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procurei, durante a condução da pesquisa, observar as variações dentro do mesmo gênero. Essa análise se faz necessária numa tentativa de superar o dualismo entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos, pois, quando as relações de meninos e meninas são analisadas como contraposição, podem desencadear ideias e suposições caricaturadas do que é específico de menino e de menina. Com base nessas considerações, é preciso estudar gênero com uma consciência do todo, e não, por meio da separação, supor antecipadamente a diferença. Como destaca Ferreira:

A análise das relações entre gêneros em *zonas exclusivas* tende a acentuar a separação entre gêneros, na base de dualismos opostos, que reproduzem ao nível local os estereótipos dominantes da sociedade e são reproduzidos activamente pelas crianças. (2003, p. 8)

Kelle (1997, 1999, 2000), ao analisar a obra de Thorne (1993), destaca como positivo o fato de a autora não conduzir sua pesquisa com estudo dos gêneros em grupos separados, pois, nesse tipo de pesquisa, já se consideram *a priori* as diferenças entre meninos e meninas como mais importantes do que as diferenças entre meninas ou as diferenças entre meninos. Com base nessa ideia, fui ao encontro das indicações de Thorne (1993), que implicam dirigir o estudo e o olhar ao contexto

investigado para desvelar as práticas de separação de gênero, concordando com Kelle (1997, p. 135) quando reconhece que “as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas sim trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar, como, por exemplo, as invasões e os rituais de poluição” (tradução da autora).

Atenta a essas indicações para os estudos de gênero, procurei, na “geração” e análise dos dados da pesquisa que fundamentam o artigo, dar destaque, por meio de episódios, às interações observadas entre meninos e meninas em que as “marcas” dos artefatos materiais, objetos, vestimentas e acessórios, como sandálias, saias, batons, acessórios diversos e demais objetos, eram o mote das negociações e relações. Assim como as “marcas” da linguagem verbal, ou seja, o uso das palavras bebê como sendo de gênero neutro e os termos meninos e meninas, e ainda o uso de pronomes masculinos e femininos para diferenciar o gênero. Na pesquisa de doutorado, outro viés de destaque nas análises privilegiou as relações estabelecidas entre as meninas, em que procurei evidenciar particularidades e semelhanças, conflitos e outras feminilidades possíveis indicadas por elas. Na continuidade das análises, procurei dar visibilidade às relações dos meninos entre si, enfatizando suas aproximações e distanciamentos do ser menino nesse contexto e procurando revelar outras masculinidades possíveis indicadas por eles. E, por fim, a análise centrou-se nas brincadeiras das invasões, que foram observadas, tendo sempre como protagonista o menino Léo; em nenhum momento presenciei essa ação por parte dos outros, Willian e Alan.

Nos limites deste artigo, privilegio as análises que se referem às relações dos meninos entre si numa instituição de Educação Infantil em que trato de evidenciar aproximações e distanciamentos dos modos de ser menino da perspectiva deles próprios. Na sequência, procuro dar visibilidade às práticas da separação nas brincadeiras das invasões protagonizadas pelo menino Léo, em que o corpo, como manifestação do gênero, cria impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

OS MENINOS ENTRE MENINOS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Ao conduzir a pesquisa buscando observar as variações entre os gêneros para conhecer os meninos, considerei pertinentes as contribuições teóricas de Jordan (1995), que desenvolve reflexões sobre a construção das masculinidades e destaca que um número grande de pesquisadores tem sugerido que as pressões para a conformidade de gênero são muito mais fortes em meninos do que em meninas. Para os meninos, é mais imperativa a necessidade de serem “não femininos” do que para as meninas serem “não masculinas”. A autora assinala duas grandes concepções que sustentam essas afirmativas: estudos psicanalíticos dizem que os meninos

criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e da rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino; outros estudos apontam o discurso do guerreiro ou herói como constitutivo da masculinidade.

Essa primeira concepção de que os meninos criam e preservam sua masculinidade por meio do medo e rejeição de tudo o que possa ser interpretado como feminino foi observada em pesquisas como a desenvolvida por Ferreira (2002) e nos estudos de Kelle e Breidenstein (1998) e de Tervooren (2006). Kelle e Breidenstein (1998) afirmam, por exemplo, que, em seus estudos realizados com crianças entre 9 e 12 anos numa festividade de carnaval observada na escola, os meninos apresentaram uma preocupação evidente com a opção de se vestirem de mulher, pois poderiam estar “em perigo”, ou seja, correndo o risco de ser ridicularizados ou de ferir sua masculinidade. Os autores observaram que as meninas não consideraram problemático optar por se vestir com fantasias masculinas.

Na tentativa de uma aproximação dessa primeira concepção apresentada por Jordan (1995) com os dados “gerados” na pesquisa, foi possível evidenciar pressões para uma conformidade de gênero mais forte entre os meninos do que entre as meninas. Nesse processo, foram marcantes também situações em que os meninos entre eles observavam essa conformidade ao padrão de masculinidade e exerciam uma vigilância sobre si mesmos e sobre os outros no que se refere às ações que poderiam ser associadas ao feminino. A propósito, Felipe (2007, p. 83) assinala: “Para reafirmar a masculinidade [os meninos] também desenvolvem um desprezo por tudo aquilo que possa ser caracterizado como feminino”. Isso é visível na cena que segue:

A conversa na roda, depois da contação da história do saci-pererê, é sobre encaminhamentos para a festa junina que acontecerá em breve. Envolve alimentação, vestimenta, danças e brincadeiras da festa. A professora fala que Willian na festa do ano passado vestiu uma roupa bem bonita de caipira e havia feito maquiagem com barba. Fala ainda que as meninas fazem tranças no cabelo e usam chapéu e que passam batom. Enquanto a professora continua a conversa com as crianças, Léo e Willian, que estão sentados lado a lado na roda, conversam sobre o batom. Mesmo não conseguindo ouvir todo o diálogo, suponho que Willian disse que usaria batom para a festa junina, pois o Léo diz:

Léo: não, não pode passar batom [passa os dedinhos nos lábios], só menina! (Registro notas de campo, 8/6/2009)

O batom ou *gloss*, um elemento do mundo feminino, esteve presente nas conversas e brincadeiras entre as crianças, principalmente quando alguma menina o trazia para a instituição. Entre os meninos, Léo foi quem mais se colocou nessa posição de vigilância para que padrões

tidos como hegemonicamente⁶ masculinos se perpetuassem. A ação de Léo confirma evidências, apontadas nos estudos de Felipe, de que, entre os meninos, existe vigilância em relação a si mesmos e em relação aos seus pares “que porventura se comportem de um modo ‘suspeito’, [...] exercitando uma constante vigilância sobre si, para reafirmar a identidade masculina tida como hegemônica” (2007, p. 83). Essa vigilância se dá para que não haja, nem por ele, nem por seus iguais, uma transgressão do que é definido como hegemônico para o seu gênero.

A vigilância, todavia, não é mantida sempre, pois esse processo de construção da “noção do posicionamento” social implicado em pertencer a determinado gênero é permeado por dicotomias e contradições em que, às vezes, as crianças atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos e, outras vezes, se tornam resistentes e desafiam a imposição de estereótipos, como pode ser observado no episódio a seguir em que, novamente, os meninos Léo e Willian estão envolvidos com a temática do batom:

Léo passa o batom de Larissa nos lábios e, em seguida, o devolve para ela. Segue até o espelho, se olha no espelho e vem até bem perto de mim e diz:

Léo: Óhh, batom!

Nesse momento, Willian se dirige até mim já com batom da Jennyfer nos lábios e diz:

Willian: Óhh, batom!

Willian também se olha no espelho e, em seguida, Léo e Willian se olham e voltam a se olhar no espelho. (Registro notas de campo, 23/6/2009)

Nesse episódio, além de os meninos se tornarem resistentes e desafiarem a imposição de estereótipos, eles buscam potencializar sua apresentação e exteriorização para mim e para si mesmos, se olhando no espelho. Essa ação das crianças corrobora o alerta de Le Breton (2006, p. 65) de que: “A Sociologia do Corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo”. Pois, em se tratando dos estereótipos que definem a diferença entre os gêneros, é possível dizer que ela seja um atributo que só faz sentido, ou só pode se constituir, em uma relação. A diferença não está, *a priori*, nos corpos das pessoas, permitindo simplesmente ser reconhecida, mas é atribuída a um sujeito ou a um corpo, ou a uma prática, ou seja lá o que for, quando em relação com esse sujeito, ou com esse corpo ou essa prática, em que é necessário existir outro para ser tomado como referência, ou seja: “A diferença é produzida através de processos discursivos e culturais. A diferença é ‘ensinada” (LOURO, 2008, p. 22).

6 Utilizo o termo hegemonia com base na concepção de Antonio Gramsci que o compreende como o domínio de uma classe social sobre as outras sendo que aqui procuro questionar não os domínios em termos de classe social, mas em termos de relações de gênero.

Por meio dos episódios acima é possível sustentar que as crianças não somente aprendem essas diferenças “ensinadas”, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e em outros as subvertem. Como destaca Corsaro (2009, p. 35): “Assim, expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”.

Procurando trazer mais elementos sobre como os meninos, entre si, reproduzem e, em outros momentos, interpretam criativamente as expectativas de gênero, examino a segunda concepção anunciada por Jordan (1995), na qual a masculinidade está emoldurada pelo discurso do guerreiro ou herói. Nessa concepção da masculinidade, segundo Jordan (1995), o discurso do guerreiro ou herói exige um comportamento que se contrapõe ao dos covardes e dos fracos. Quase todos os meninos e homens querem se ver como guerreiros e heróis em narrativas épicas, em uma tradição que se estende de Hércules ao Super-Homem, havendo sempre o perigo de se identificarem com os fracos e covardes e não com os heróis.

Essa concepção encontra uma aproximação com as ações do menino Léo, que, constantemente, buscava exibir sua força e suas capacidades, habilidades e desempenhos com o corpo e os movimentos. Presenciei algumas vezes essas exibições em que ele estava envolvido em mundos imaginários sendo um super-herói baseado em repertórios da mídia ou, simplesmente, experimentando e demonstrando uma habilidade com o corpo em movimentos radicais de se pendurar em árvores, ou ainda num skate imaginário – com um forro de tecido de carrinho de boneca – sobre um sofá e, algumas vezes, também presenciei esses movimentos de forma ainda mais ousada, realizados sobre uma mesa em que suas ações eram acompanhadas e visualizadas por ele no espelho.

OUTRA VERSÃO DE HERÓI

Para além da expectativa de masculinidade emoldurada com o discurso do guerreiro ou herói, associado a desempenho e força, as ações do outro menino, Willian, levam à indicação da potencialidade do que defino como outra “versão” de herói. Outra “versão” porque, em vez da predominância da força e da habilidade, enfatiza a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Outra “versão” que, ao ser observada em meninos, gera olhares “suspeitos”, uma vez que contraria a concepção de masculinidade fortemente apoiada em dualidades. No entanto, como aponta Ferreira (2003, p. 8), “quando as fronteiras de gênero são ultrapassadas pelos outros – zonas de transgressão de gênero – e se tornam áreas de conflito, elas se oferecem como analisadores privilegiados das negociações de identidade de gênero que aí eclodem”.

Dentre as dicotomias herdadas, sobretudo do campo das ciências naturais, que são constantemente atualizadas pelo senso comum, destaca-se a concepção que costuma associar e vincular o gênero feminino com arte, linguagens, fragilidade e sentimentos/emoções e o gênero masculino com virilidade, força, cognição/racionalidade. Uma crítica consistente sobre essas concepções dicotômicas é feita por Walkerdine (1981), que procura demonstrar o quanto essas concepções estão ligadas e servem a um projeto burguês europeu de poder e domínio, e nada tem a ver com natureza.

Nas relações cotidianas, entretanto, essas concepções são constantemente atualizadas nas expectativas dos adultos, em particular quanto aos meninos, dos quais não se esperam ações e relações em que a afetividade e a emoção sejam predominantes. Ainda hoje é possível ouvir, tanto dos pais como de professores, a afirmação de que “meninos não devem chorar”, ou seja, os meninos não devem demonstrar inseguranças e medos, pois, com isso, afetariam sua reputação e masculinidade. Da mesma forma, não é visto com “naturalidade” um menino que escolhe objetos de cor rosa, que goste de usar saias, de brincar com bonecas etc. Como destaca Louro (1997, p. 48), “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados *diferentes*, são representados como o *outro* e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação”. Todavia, exatamente nesse ponto, no conflito entre as formas instituintes e instituídas culturalmente, ou, como define Louro (2003), na “paródia” que alguns meninos ou meninas exercem sobre as convenções e regras, reside uma crítica que as problematiza.

Com base nessas reflexões, proponho que as ações instituintes do menino Willian podem ser definidas como outra “versão” de herói, porque trazem para o centro da cena aspectos não pertencentes e vinculados a uma concepção hegemônica de masculinidade. No pequeno excerto que segue é possível evidenciar uma situação em que essa outra “versão” de herói é encenada pelo Willian em sua brincadeira de faz de conta, na qual ele potencializa a atenção e a amorosidade no cuidado de seu bebê:

Continuo observando Willian, ele pega uma boneca e diz que é seu bebezinho. Ele pega a boneca e coloca no carrinho de vime e o leva até o canto da sala no sofá, senta no chão, pega a boneca nas mãos e a aproxima bem de seu rosto e conversa com ela:

Willian: Eu vou trabalhar e a Nicole também vai trabalhar. Eu te amo!
Em seguida coloca o bebê no carrinho de vime e vai para debaixo da mesa com a Nicole. (Registro notas de campo, 9/7/2009)

Cenas semelhantes se repetiram muitas vezes durante a pesquisa de campo. Recordo de uma cena em que o Willian prepara, com todo o cuidado, o local em que seus filhos vão dormir – um carrinho de

vime –, e quando tudo está pronto pega um livro e conta uma história para seus filhos, tomando o cuidado de virar o livro para que os bebês possam visualizar as gravuras. Numa concepção baseada em oposições e dicotomias binárias, a razão pertence à masculinidade, enquanto a emoção pertence à feminilidade. Connel (1995, p. 190), ao se ocupar das políticas das masculinidades, afirma que “toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens”. Quando essas concepções e visões hegemônicas são transpostas nas ações, tanto dos adultos como das crianças, dando contornos variados ou até fazendo surgir outras masculinidades, ainda desafiam e instigam, desencadeando, muitas vezes, discriminações e segregações. No entanto, como destaca Connell (1995), é preciso compreender a construção da masculinidade como um “projeto” que é tanto individual como coletivo, um processo que se transforma continuamente, que afeta e é afetado por inúmeras instituições e práticas, que não é um trabalho pronto e acabado, mas, sim, constante, temporário e provisório, sendo necessário o uso do termo no plural: masculinidades.

Outra situação observada na pesquisa foi durante uma brincadeira de faz de conta em que Willian, vestido de saia, assume o papel de pai com as meninas e, mais uma vez, de forma irreverente, como na cena citada anteriormente, em que cuida de forma carinhosa dos seus bebês, potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Essa situação observada na brincadeira, em que ele, um menino, assume o papel de pai, não desafia nenhuma convenção ou regra, mas é irreverente, porque usa saia. Assumindo o papel de pai, vestido de saia, prepara, com todos os detalhes e cuidado, a refeição e a mesa para sua filha, oferecendo, recorrentemente, de forma atenciosa, suco, iogurte, bolo e ovo.

As ações de fronteira de Willian podem ser definidas como paródias, na medida em que “é preciso pensar que a paródia que exerce sobre as convenções, as regras, normas preceitos da sociedade contemporânea se constitui em uma importante forma de crítica” (LOURO, 2003, p. 50). Essas ações de Willian, ao mesmo tempo em que desafiam as noções de pertencimento de gênero e os estereótipos culturalmente definidos, trazem indicações de outras possibilidades e “versões” de heróis e guerreiros que agradam sobretudo às meninas, pois estas sempre permitem, e até solicitam, sua presença nas brincadeiras. Mostram uma fluidez de trânsito nos mundos *genderizados*, não mais separados e não mais do “ou isto ou aquilo”, mas sim um mundo em que coexistem “o isto e o aquilo”.

Essas ações de Willian apontam uma possibilidade para se compreender que a diversidade não funciona com base na lógica da oposição e da exclusão binária, mas numa lógica mais complexa, a exemplo de outra cena observada em que ele, inicialmente, está envolvido em uma brincadeira com seu bebê e vive uma “versão” de herói que potencializa

a sensibilidade, a afetividade e as emoções. No entanto, ao seu lado, Léo brinca de exibir sua força e suas habilidades com o corpo e o movimento, desempenhando *performances* para chamar minha atenção, pois estou fotografando a brincadeira em que Willian está envolvido. Willian, ao observar Léo, ingressa na brincadeira exibindo também suas habilidades com o corpo e o movimento, numa aproximação à versão convencional de herói na qual predominam a força e a habilidade motora.

Willian apresenta uma capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, fluidez que, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações com o próprio gênero, traz o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino ou ser menina num contexto coletivo, em que as fronteiras de ambas as possibilidades podem ser ampliadas ou quebradas. Essa fluidez traz também o desafio de viver o “entre”, como destaca Alan Prout (2004), que, ao revisar criticamente os estudos sociais da infância, define como uma necessidade a inclusão nesses estudos do “3º excluído”. Ou seja, não se deve conceber e olhar a constituição da infância por intermédio das dicotomias, mas antes ver a infância como um fenômeno complexo, e não somente *a priori*, reduzido a um dos polos da separação e das dicotomias clássicas como ação *versus* estrutura, natureza *versus* cultura, ser *versus* devir.

Com base nessa compreensão, proponho o corpo e sua vinculação com o gênero como um “3º excluído”, pois a tendência ao olhar essa dimensão tem sido a de se fixar nas fronteiras, nas oposições e dicotomias binárias, em que se associa o gênero feminino com a arte, as linguagens, a fragilidade e os sentimentos/emoções, e o gênero masculino com a virilidade, a força, o cognitivo e a racionalidade, o que repercute na impossibilidade de ver o que está “entre”, em ver o que põe em contato e relação essas duas extremidades, ou seja, não se vê o “3º excluído”. Nas palavras de Prout,

...o problema está no facto de as categorias, por serem teóricas, serem mutuamente exclusivas. É difícil encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque estas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua [...]. (2004, p. 10)

A tendência, ao se olhar o gênero, é se fixar nas fronteiras e não ver o que está “entre”, ou seja, o que está no território que se debate entre as margens e está entre as zonas de fronteiras, o que está “em trânsito”,

o que “foge” e que constitui a complexidade do real. Arrisco-me a afirmar que uma possibilidade de visualizar essa complexidade do real são as ações fluidas de Willian em sua capacidade de entrar tanto no mundo das meninas como no mundo dos meninos.

INVASÕES DO MENINO LÉO

O corpo como manifestação do gênero pode facilitar a construção de relações sociais de reciprocidade, confirmando à criança sua aceitação e pertencimento, mas pode também criar impedimentos à sua entrada e participação na cultura e no grupo de pares. Thorne (1993) detalha que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma espécie de *borderwork*, que é mais fortemente sentido pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro gênero. Esse *borderwork* pode, muitas vezes, se dissolver, a exemplo de quando as meninas e meninos estão juntos e brincam de forma descontraída e integrada. Mas, por vezes, as meninas e os meninos se reúnem de forma a enfatizar suas oposições, nesse sentido os *borderworks* podem ser criados por meio do contato, bem como por meio do evitar.

Thorne (1993) percebe uma assimetria no uso das brincadeiras entre meninas e diz que, nos rituais de poluição, as meninas são mais poluentes, e nas invasões, os meninos invadem grupos de meninas e suas atividades com muito mais frequência do que o inverso. Thorne descreve:

No parque das duas escolas eu vi várias vezes meninos, individualmente, ou em grupos, perturbando, deliberadamente, as atividades do grupo das meninas. Meninos arruinam jogos de pular corda correndo por debaixo desta, girando e interrompendo a brincadeira das meninas enquanto estas pulavam, ou colocando o pé na corda para fazer com que esta parasse. (1993, p. 76, tradução da autora)

No grupo pesquisado, não presenciei nenhuma brincadeira com ritual de contaminação ou poluição praticado por meninas. Da mesma forma, não evidenciei marcações e definições de territórios espaciais utilizados somente pelas meninas ou pelos meninos. Ou seja, não presenciei no grupo essa separação espacial muito observada em outras pesquisas (THORNE 1993; BREIDENSTEIN; KELLE 1998; FERREIRA 2002; TERVOOREN 2006). Suponho que isso tenha ocorrido por causa da tenra idade das crianças e o reduzido número dos meninos (somente 3) em um grupo de 12 meninas.

No que se refere às brincadeiras das invasões, observei que foram sempre protagonizadas pelo menino Léio; em nenhum momento

presenciei ações por parte do Willian ou do Alan. Apresento, a seguir, um dos episódios que ocorreu no “tempo do brincar” ou de “atividades livres” no parque:

Na casinha do parque as meninas Manu, Isa e Helena brincam e Léo chega e se movimenta como o homem-aranha, pendurado na casa, e as meninas, comentam:

Isa: Vamos embora?

Helena: Mas aqui é nossa casa!

Isa: Mas ele tá ali. [se referindo ao Léo]

Manu: Vai embora, Léo!

Léo fica parado na porta de entrada em pé, quase pendurado e acena negativamente a cabeça.

Manu recorre a mim: Diz para ele sair daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não táis vendo? Nós somos todas meninas e ele é um menino! [não queria interferir na situação por isso pergunto].

Márcia: Aqui não pode entrar menino?

Todas juntas (Isa, Manu, Helena) e Nicole [que acabou de chegar] dizem: Não!

Manu complementa: Só o Willian!

As meninas ficam mexendo em seus potes e se perguntam: Vamos embora? Mas permanecem no local e Léo permanece lá e olha para as meninas. Em seguida, Léo entra na casa e fala:

Léo: Eu sou o papai – mas as meninas não o ouvem [ou não o querem ouvir]. Então ele junta duas sementes e pergunta para Manu:

Léo: Que é isso, Manuele? – [acentua fortemente o nome dela juntando o apelido Manu com o nome Emanuele] mostrando as duas sementes. Manu olha para elas e diz:

Manu: Sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de baga aqui!

As meninas brincam mais um pouco e recolhem suas coisas e saem da casa. Nesse momento, Willian também quer subir, mas Léo não permite que ele entre, fazendo uma barreira com seu corpo na entrada da casa. Ajudo o Willian [pois ele chora e estou com medo que o Léo o empurre da escada de cordas e, com isso, Willian possa cair]. Quando Willian finalmente consegue entrar na casa, as meninas já estão descendo. De longe, Manu chama:

Manu: Vem, Willian! – todas esperam o Willian descer pelo escorregador para ir com elas.

Helena: Ó, a Larissa tá lá sozinha – olha para Larissa, que está no balanço da casinha em que elas estavam e chama: Vem, Larissa! – mas como ela não vem elas seguem em frente.

Saem a procurar um novo lugar para brincar. (Registro notas de campo, 8/6/2009)

Por meio desse episódio, é possível verificar que, mesmo não havendo, *a priori*, uma definição de territorialidade das meninas ou dos meninos, havia uma territorialidade circunscrita ao momento e à brincadeira que acontecia. Quando Isa, Helena e Manu brincam na casinha do parque, elas consideram esse território como seu e como de meninas, sendo essa compreensão manifestada pela Manu, quando solicita que eu intervenha dizendo: “Diz para ele sair daqui! Aqui é casa só de meninas! Tu não tais vendo? Nós somos todas meninas e ele é um menino!” Essa afirmação da Manu potencializa a compreensão do corpo como manifestação do gênero, facilitando a construção de relações sociais em que há uma reciprocidade, e que, pelo fato de ser menina daria, *a priori*, a possibilidade de entrar na casa, ou seja, confirmando a sua aceitação e pertencimento. O corpo, no entanto, como manifestação de gênero pode criar impedimentos à sua entrada e participação no grupo de pares pelo fato de ser um menino.

No episódio é possível também perceber que a intenção do Léo, inicialmente, é participar da brincadeira das meninas, tanto que lança mão de ações estratégicas de entrada na brincadeira, numa primeira tentativa dizendo: “eu sou o papai”, a que as meninas se fazem de “surdas”, não dando atenção para ele. Léo insiste em mais uma ação estratégica, juntando duas sementes e perguntando para Manu: “Que é isso, Manuele?”. Ao fazer a pergunta, ele acentua fortemente o nome dela, juntando o apelido Manu com o nome Emanuele, de forma carinhosa, como mais um uso estratégico para ganhar a confiança de Manu, a qual, no grupo das meninas, tem grande poder de decisão e prestígio na condução das brincadeiras. No entanto, novamente a estratégia não funciona e tanto ele como as suas sementes são dispensadas: “Sai daqui com essas bagas, a gente não quer nada de boga aqui!”. Assim como Thorne (1993) salienta, é possível inferir que a separação espacial de meninos e meninas talvez seja mais fortemente sentida pelas crianças que querem participar de uma atividade controlada pelo outro grupo, como no caso de Léo. Nesses momentos, o gênero se potencializa como fronteira e, apesar de reunidos, meninas e meninos enfatizam suas oposições. Nesses momentos, é possível evidenciar, entre as crianças, uma “ordem social emergente”⁷ que reproduz os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla.

Esse episódio é emblemático, pois traz também uma contradição no processo de definições de fronteiras; por um lado, há a exclusão do menino Léo, por outro, a inclusão do menino Willian. A inserção do Willian nos territórios e brincadeiras das meninas acontece mesmo sem sua presença física, ou seja, quando Manu complementa: “só o Willian!” na sequência do “não” proferido em coro pelas meninas Isa, Manu, Helena e Nicole como resposta à minha pergunta: “Aqui não pode entrar menino?”. Por essa razão é que, como destaca Ferreira (2003), o conceito de “posicionamento de gênero” constitui uma noção essencial

7 Utilizo o conceito de Ferreira (2002, 2004), que compreende que as crianças, ao se encontrarem regular e rotineiramente no mesmo contexto institucional, e ao realizarem cotidianamente atividades conjuntas e ordenadas na satisfação de expectativas comuns e recíprocas, geram, na sua prática e nas suas relações, uma “ordem social emergente”, a qual é socialmente convencionalizada por elas próprias, regulando e organizando as ações individuais e coletivas desse grupo.

para se compreender os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero nas relações sociais entre pares no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil.

A inserção de Willian no grupo das meninas se torna mais evidente à medida que se compreende a relação que ele estabelece com as meninas em um contexto mais amplo no cotidiano desse grupo de crianças. Willian mantém uma relação constante de inserção no mundo das meninas, tanto nas brincadeiras como no uso de objetos do tipo sandálias, batom, saias etc. Central nessa inserção parece ser sua participação nas brincadeiras em que ele aciona não uma masculinidade em que prevalece o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, mas uma masculinidade que potencializa a sensibilidade, a afetividade e as emoções. Willian com suas ações acaba ultrapassando as fronteiras de gênero, criando, de certo modo, zonas de transgressão de gênero e oferecendo um contexto privilegiado em que novos “posicionamentos” de gênero surgem.

Exatamente essa outra masculinidade assumida pelo Willian, que encarna mais a sensibilidade, a afetividade e as emoções, parece potencializar a aproximação com o mundo das meninas. No entanto, a versão tradicional de masculinidade encarnada pelo Léo, que é entrelaçada com o aspecto do desempenho, da habilidade e da força, em muitas ocasiões, reforça o afastamento do mundo das meninas. Isso ocorre porque, como estratégia de entrada no grupo e nas brincadeiras das meninas, Léo, muitas vezes, utiliza suas habilidades motoras, realizando movimentos radicais como meio de conquistar o reconhecimento das meninas, numa tentativa de aproximação, por meio da exibição de suas potencialidades. Essa exibição pode ser observada no episódio em que ele inicia sua aproximação encenando movimentos típicos do homem aranha. No entanto, essa exibição não o aproxima das meninas, ao contrário, potencializa o afastamento, pois algumas vezes elas se assustavam com seus movimentos radicais e, em algumas situações, ele chegou efetivamente a machucar algumas delas, chutando ou tocando nelas durante sua exibição.

Após diversas tentativas de exibir suas habilidades com o corpo e o movimento resultarem em afastamento do grupo das meninas, uma vez que culminavam com o Léo, definitivamente, arruinando as suas brincadeiras, seja chutando os potes ou a areia dos bolos, seja roubando as pás usadas por elas, Léo passou a usar outras estratégias como as observadas no episódio descrito, que algumas vezes funcionavam e outras, não. Essas ações de Léo mostram também que estar em grupo, em um contexto coletivo, envolve ativar diversos conhecimentos e aprendizados e que ele, de forma atenta, mobiliza para neutralizar o gênero como um campo que separa, afasta e exclui. Também Tervooren (2006) salienta, em sua pesquisa de campo, que a iniciativa e o interesse de uma menina em participar de jogos de cartas GoGo dos meninos a levaram a se especializar

num domínio e conhecimentos das regras, sobretudo das técnicas e estilos corporais como estratégias de entrada no grupo para poder participar do jogo dos meninos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado no início do texto, procurei apresentar aqui resultados de uma pesquisa que objetivava investigar, entre as crianças, formas, significações e vias de transmissão de elementos culturais e sociais que envolvem a dimensão corporal, bem como emergência de novos elementos que reforçam, modificam, multiplicam, transformam, transgridem e transcendem ou simplesmente ocultam aqueles já estabelecidos. Na pesquisa, ao dirigir uma atenção especial para as relações sociais das crianças, sobretudo nas relações com seus pares e com os adultos, a categoria gênero foi-se acentuando nos registros etnográficos.

Seguindo a indicação crítica de Thorne (1993) ao argumento de mundos separados e diferentes para se compreender gênero e infância, procurei, durante a condução da pesquisa, observar as variações dentro do mesmo gênero. Neste artigo privilegiei as análises que trazem os meninos entre si, enfatizando aproximações e distanciamentos em ser menino nesse contexto. Dando visibilidade a outras masculinidades possíveis indicadas por eles, que nomeei como outras versões de herói. Essa outra “versão” de herói confere uma fluidez e uma capacidade de entrar tanto nos mundos das meninas como no mundo dos meninos, além de ampliar as possibilidades de amizades e relações, pois não restringe as interações a seu próprio gênero, traz, também, o desafio de pensar outras possibilidades e outros modos de ser menino num contexto coletivo.

Com a pretensão de problematizar a afirmação de que as fronteiras entre os gêneros não são fixas, mas trabalhadas nas práticas culturais, sobretudo no brincar, apresentei no texto o episódio das invasões do menino Léo. Por meio de episódios como os das invasões é possível identificar que o corpo, como manifestação do gênero, pode facilitar a construção de relações sociais havendo uma reciprocidade, confirmando à criança a sua aceitação e pertencimento, mas pode, por sua vez, criar impedimentos à entrada e participação na cultura e no grupo de pares.

Da perspectiva das crianças, é possível afirmar que, em contextos educativos, a dimensão corporal e sua vinculação com gênero envolvem ativar diversos conhecimentos e aprendizados. Por meio dos episódios analisados, é possível identificar uma riqueza de nuances e contradições que permeiam o processo de construção de gênero. Nesse processo a noção de “posicionamento” constitui uma noção essencial, porque permite compreender que os modos possíveis de as crianças construírem e assumirem o gênero não decorrem de uma inerência biológica concreta, ou de uma inerência social abstrata, mas do confronto e jogo em ações

situadas, as quais são múltiplas, complexas, contraditórias e dinâmicas. Por serem dicotômicas e contraditórias, por vezes, as crianças se tornam resistentes e desafiam com ações inovadoras e contestadoras a imposição de estereótipos e elementos sociais e culturais, outras vezes, atualizam, reforçam ou reproduzem os preceitos e estereótipos de separação de gênero da sociedade mais ampla.

REFERÊNCIAS

BREIDENSTEIN, Georg. Der Gebrauch der Geschlechterunterscheidung in der Schulklasse. *Zeitschrift für Soziologie*, v. 26, n. 5, p. 337-351, Okt. 1997.

BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAHILL, Spencer E. Language practices and self-definition: the case of gender identity acquisition. *The Sociological Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 295-311, 1986.

CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CORSARO, William Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DANBY, Susan. The Serious and playful work of gender: talk and social order in a preschool classroom. In: YELLAND, Nicola. *Gender in early childhood*. 2. ed. London, New York: Routledge, 2005. p. 175-205.

DAVIES, Bronwyn. *Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin, 1989.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar E. (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero, sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. *Pro-posições*, Campinas, v. 18, n. 2 (53), p. 77-87, 2007.

_____. *Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a educação infantil*. Disponível em: <http://cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2011.

FERREIRA, Manoela. “– A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 646f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 55- 104.

_____. *O trabalho de fronteira nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heterosociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta” num JI.* 2003. Disponível em: <www.fpce.up.pt/cie/publs/artigos/fronteira.doc>. Acesso em: 8 jul. 2010.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras numa pré-escola de Campinas.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

_____. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha: relações de gênero, desenho infantil e pré-escola.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1997.

GRAUE, Maria Elisabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HIRSCHAUER, Stefan. Dekonstruktion und Rekonstruktion. Plädoyer für die Erforschung des Bekannten. *Feministische Studien*. 11:2. S.55-67, 1993.

_____. Die Soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. HJ, 46, Heft, 4, S. 668-692, 1994.

JAMES, Allison; JAMES, Adrian L. *Key concepts in childhood studies.* London: Sage, 2008.

JORDAN, Ellen. Fighting boys and fantasy play: the construction of masculinity in the early years of school. *Gender and Education*, v. 7, n. 1, p. 69-86, 1995.

KELLE, Helga. Mädchenkultur: Jungenkultur oder eine Kultur der Zweigeschlechtlichkeit? *Feministische Studien*, v.15, n. 2, p. 131-142, 1997.

_____. Geschlechterterritorien: eine ethnographische Studie über Spiele neun-bis zwölfjähriger Schulkinder. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, v. 2, p. 211-228, 1999.

_____. Gender and territoriality in games played by nine-to-twelve-year-old schoolchildren. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 29, n. 2, p. 164-197, 2000.

KELLE, Helga; BREIDENSTEIN, Georg. *Geschlechteralltag in der Schulklasse: Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur.* Weinheim, München: Juventa, 1998.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LE BRETON, David. *A sociologia do corpo.* Petrópolis: Vozes, 2006

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, p. 59-76, jul./dez. 2000.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.* Petrópolis: Vozes, 2003. p. 41-52.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, 2008a.

_____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

McMURRAY, Paula. Gender behaviors in an early childhood classroom through an ethnographic lens. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 11, n. 2, p. 271-290, 1998.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, set.-dez. 2010.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação sexual na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p. 11-19, maio 1985.

_____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-posições*, Campinas, v. 7, n. 3, p. 17-23, 1996.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção da identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar a prática pedagógica da educação infantil. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 5, p. 1-14, 2002.

_____. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos e meninas? Algumas questões para pensar as relações de gênero na infância. *Pró-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 67-87, 2003.

_____. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 34, p. 17-39, 2010.

TERVOOREN, Anja. *Im Spielraum von Geschlecht und Begehren: Ethnographie der ausgehenden Kindheit*. Weinheim, München: Juventa Verlag, 2006.

THORNE, Barrie. *Gender Play: girls and boys in school*. Buckingham: Open University, 1993.

WALKERDINE, Valerie. Sex, power and pedagogy. *Screen Education*, n. 38, p. 14-24, 1981.

WEST, Candace; ZIMMERMAN, Don H. Doing gender. *Gender and Society*, v. 1, n. 2, p. 125-151, 1987.

MÁRCIA BUSS-SIMÃO

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, Linha de Ensino e Formação de Educadores e pesquisadora do Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância – Nupein – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis

marciabsimao@bol.com.br; marcia@ced.ufsc.br

OUTROS TEMAS

PRÁCTICAS ESCOLARES E IDEAS INFANTILES SOBRE EL DERECHO A LA INTIMIDAD

AXEL HORN

MARIELA HELMAN

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

MARCELA KURLAT

RESUMEN

Este artículo presenta, en primer lugar, un recorrido por las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad realizado en nuestras investigaciones. En segundo lugar, muestra un rastreo bibliográfico de investigaciones que ponen de relieve el tratamiento institucional que tienen las escuelas sobre los derechos infantiles, con la finalidad de comenzar a definir, de manera general, el contexto en el que los niños construyen conocimiento. En tercer lugar, se presentan las primeras categorías surgidas del análisis de las observaciones. Las mismas poseen la riqueza, a diferencia de las elaboradas en las investigaciones de las que se pasa revista, de haberse realizado con el objetivo específico de relevar las acciones institucionales que se dirigen y tienen como objeto la intimidad de los alumnos, ya sea para considerarla o vulnerarla. Por último, se realiza un análisis que comienza a vincular, de manera provisoria, las producciones cognoscitivas infantiles con las condiciones sociales en las que se originan. Esto último se realiza triangulando la evidencia empírica surgida de ambas técnicas de obtención de datos empíricos.

Los autores de este artículo agradecen a la colega Alicia Barreiro, quien ha colaborado con sugerencias precisas que permitieron dar mayor orden a nuestra exposición.

PRÁCTICAS EDUCATIVAS • PSICOLOGÍA GENÉTICA • DESARROLLO
COGNOSCITIVO • DERECHOS DEL NIÑO

SCHOOL PRACTICES AND CHILDREN'S IDEAS ABOUT THE RIGHT TO PRIVACY

ABSTRACT

This article begins with the presentation of our previous study on children's ideas about their right to privacy. It continues with a review of the literature highlighting how schools treat children's rights, in order to begin to define, in general terms, the context in which children construct knowledge. Next, the article presents the first categories that have emerged from an analysis of the data. These are precious categories because of their specific objective of relieving institutional actions related with students' privacy, whether to take it into or to challenge it. This relationship has not been addressed in the literature before. Finally, it presents an analysis that links, provisionally, the children's cognitive productions with the social conditions under which they are built. This is done by triangulating the empirical evidence of both data collection techniques.

EDUCATIONAL PRACTICES • GENETIC PSYCHOLOGY • COGNITIVE DEVELOPMENT • RIGHTS OF THE CHILD

PRÁTICAS ESCOLARES E IDEIAS INFANTIS SOBRE O DIREITO À PRIVACIDADE

RESUMO

Este artigo apresenta, em primeiro lugar, um resumo das ideias infantis sobre o direito à intimidade, evidenciado em nossas pesquisas. Em segundo lugar, mostra um levantamento bibliográfico de pesquisas que destacam o tratamento institucional das escolas sobre os direitos infantis, com a finalidade de começar a definir o contexto no qual as crianças constroem conhecimento. Em terceiro lugar, são apresentadas as primeiras categorias surgidas da análise das observações. Categorias que, ao contrário do que ocorre nas pesquisas revisadas, apresentam a vantagem de terem sido elaboradas com o objetivo específico de destacar as ações institucionais que têm como objeto a intimidade dos alunos, tanto para preservá-la como para expô-la. Por último, realiza-se uma análise que começa a vincular, de maneira provisória, as produções cognoscitivas infantis com as condições sociais em que elas se originam. Esta última abordagem é realizada triangulando evidência empírica surgida de ambas as técnicas de obtenção de dados empíricos.

PRÁTICAS EDUCATIVAS • PSICOLOGIA GENÉTICA • DESENVOLVIMENTO COGNITIVO • DIREITOS DA CRIANÇA

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS la psicología constructivista ha revisado el enfoque con el que se investigaron las nociones sociales en los niños, estudiando las ideas infantiles y los contextos en los que se elaboran, prestando particular atención a la participación del niño en las instituciones.

Pueden mencionarse las indagaciones de las ideas infantiles sobre autoridad escolar realizadas en el equipo de investigación dirigido por Castorina y Lenzi.¹ En ellas se presentaban a los niños situaciones hipotéticas sobre las que se pedía su parecer acerca de la autoridad escolar, entre otras. Sin embargo, la particularidad de estas indagaciones era que se preguntaba a los niños, no por las características de una autoridad abstracta como puede ser la presidencial, sino por la autoridad de la maestra que permitía extraer las consideraciones infantiles sobre la experiencia vivida en el contexto escolar.² De esta manera se pretendía tener en cuenta las condiciones institucionales en las que se elaboraban las hipótesis infantiles (CASTORINA; LENZI, 2000).

Los resultados de estas indagaciones sugirieron que las acciones de la autoridad escolar en el contexto de las prácticas institucionales modulan la elaboración cognoscitiva infantil. La construcción conceptual que realizan los niños en estas condiciones tiene una peculiaridad: el niño trata de conocer un objeto –como es el sistema de autoridad– que lo tiene a él como blanco de sus acciones –el sujeto es evaluado, sancionado, etc.– por medio las distintas autoridades. Se podría hablar de una tensión constitutiva en buena parte del conocimiento social entre el carácter constructivo de las ideas y las

¹ Subsidio otorgado por la Universidad de Buenos Aires, para indagar durante un año *Las nociones infantiles sobre autoridad escolar*, periodo 1987-1994.

² Por ejemplo, en los estudios clásicos las historias presentadas en las entrevistas buscaban el parecer infantil sobre una trasgresión general como podría ser el robo de manzanas; en cambio, en las investigaciones que estamos comentando, se preguntaba a los niños acerca de un tipo de autoridad, la escolar, con la que tenían una relación cotidiana de subordinación.

intervenciones de la autoridad (CASTORINA; LENZI, 2000; CASTORINA; GIL ANTÓN, 1994). De esta manera, las acciones normativas de las autoridades y las representaciones sociales que se reproducen en este contexto específico configuran las condiciones de producción de ideas infantiles. Es decir, las conceptualizaciones se elaboran a partir de los intercambios comunicativos mediados simbólicamente y las acciones concretas de los actores institucionales.

Dichas condiciones pueden caracterizarse como restricciones institucionales que no determinan el pensamiento de los niños pero lo limitan y posibilitan a la vez (CASTORINA; FAIGENBAUM, 2002). Esto supone, en su aspecto positivo,³ que sin aquella intervención de la institución no sería factible la construcción de ideas sobre la autoridad. A la vez, dicha intervención orienta la propia elaboración infantil, direccionándola hacia nociones consistentes con la presión normativa de la escuela, a modo de ejemplo podemos citar las ideas que poseen los niños pequeños de que portarse mal es equivalente al castigo que le imparte la maestra (CASTORINA; KOHEN; ZERBINO, 2000). Al mismo tiempo, en su aspecto negativo, deja por fuera de su campo de visibilidad algunos aspectos constitutivos de dichas nociones.

Estos resultados impulsaron la realización de estudios que analizan las particularidades de los contextos escolares en las construcciones infantiles, para establecer la posible incidencia de las prácticas escolares en las ideas de los niños. En esta misma perspectiva se orientaron las investigaciones sobre los derechos en la escuela (HELMAN; CASTORINA, 2005) y, en particular, las referidas al derecho a la intimidad (HELMAN; CASTORINA, 2007; HORN; CASTORINA, 2010).

La *Convención internacional sobre los derechos del niño*, de la Organización de las Naciones Unidas –ONU (1989), reconoce en su artículo 16 el derecho a la intimidad, entendiéndolo como un espacio personal ajeno a la injerencia o intromisión de los otros. Vinculada más específicamente con el ámbito escolar, podemos mencionar la *Ley de educación nacional*, n. 26.206 (ARGENTINA, 2006) donde, entre otras consideraciones, se describen los derechos y las responsabilidades de docentes y alumnos. Allí aparece mencionado, como parte de las obligaciones de maestras y maestros, el respeto a la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Los derechos infantiles –como todos los derechos– presentan un carácter incondicional. Esto implica que sus titulares no tienen que cumplir ninguna condición, más que la de ser niños, para gozar de ellos. Tales derechos constituyen expectativas de trato con las que los niños cuentan como puntos de partida y ninguna situación particular puede autorizar su vulneración. Sin embargo, desde el punto de vista infantil, el respeto a los derechos en la escuela se encuentra sujeto

3 Los aspectos positivos o negativos de las restricciones no tienen un sentido valorativo sino que se utilizan en el sentido de promover determinadas formaciones de ideas y obstaculizar el surgimiento de otras.

al cumplimiento de ciertas condiciones institucionales. Parecieran ser “premios” que se ganan o se pierden según el comportamiento escolar. Por ejemplo, algunos chicos consideran que la maestra puede leer mensajes personales que dos alumnos intercambian en el aula porque interrumpen el dictado de la clase. A su vez, los niños atribuyen a las intervenciones de la autoridad escolar una intención benefactora que en muchos casos dificulta la visualización del derecho vulnerado.

Estas características invitan a preguntarnos si las mismas no estarían de algún modo relacionadas con las prácticas escolares. Para decirlo de un modo más preciso: podríamos suponer, a modo de hipótesis, que estas ideas están asociadas con la experiencia escolar cotidiana vinculada con los derechos. Es decir, en nuestras investigaciones sobre las ideas infantiles acerca del derecho a la intimidad (HELMAN; CASTORINA, 2005, 2007; HORN; CASTORINA, 2010), se encontró que las conceptualizaciones que los niños realizan sobre este derecho en la escuela parecen estar sesgadas por su participación en prácticas educativas.

Al mismo tiempo, los resultados hallados muestran que existe cierta progresión de ideas infantiles. Si bien no podemos decir que existe un punto de llegada conceptual que se identifica totalmente con las definiciones de derecho dadas por la *Convención...*, sí puede afirmarse que existen diferentes elaboraciones infantiles con mayor y menor grado de objetivación del derecho.

Esta clasificación que hacemos no puede ser pensada como diferentes niveles estructurales sino, más bien, como ideas con diferente grado de abstracción que los niños construyen en su actividad cognoscitiva situada. Esto se ve del siguiente modo: algunos niños de la muestra, en general los más pequeños (entre 7; 2 y 8; 6 años) reconocen la existencia de un espacio personal, pero no el derecho a su resguardo. Es decir, para estos sujetos los niños poseen informaciones personales pero éstas parecen ser de libre acceso para las autoridades escolares. También encontramos que algunos niños (muchos de ellos entre 8; 6 y 12; 6) comienzan a establecer una expectativa de respeto de la vida personal infantil por parte de los adultos, pero ella se encuentra condicionada ya sea por el comportamiento de los alumnos o por la intención benefactora de la maestra. Para ser más explícitos, el niño entiende que los alumnos tienen informaciones personales que deben ser respetadas sin intromisión adulta; sin embargo, consideran que esta privacidad está limitada ya sea por el desempeño escolar o porque la intervención de la maestra en la vida íntima del alumno le reportará un bien. Por último, sólo algunos sujetos, por lo general los más grandes de la muestra (11; 6 a 12; 6 años), parecen entender el derecho a la intimidad con independencia de las consecuencias positivas o

negativas que traería aparejada su vulneración y el cumplimiento infantil a la normativa escolar. Lo que resulta relevante de este recorrido es que los datos parecen mostrar que las construcciones que hacen los niños acerca de su derecho a la intimidad están restringidas por su participación en prácticas escolares. Es decir, desde nuestra perspectiva, que los niños consideren que este derecho está limitado por las acciones benefactoras de la maestra o por el comportamiento del alumno puede ser una expresión de que la situación escolar pone ciertas condiciones a su elaboración.

Algo de lo que estamos comentando puede verse en el siguiente fragmento de entrevista realizado a Gonzalo (10 años), en que el entrevistador narra una historia en la que una maestra cuenta a todo el grado que una alumna tiene problemas en su casa, sin su consentimiento:

Gonzalo: lo que hizo la maestra está bien porque le dijo a todos los compañeritos así la pueden ayudar.

Entrevistador: ¿Por qué te parece que está bien que lo cuente a los compañeros sin pedirle permiso a la niña?

Gonzalo: Porque así ellos la pueden ayudar.

Para este niño, las intenciones benefactoras de la maestra la habilitan a hacer pública una información personal de una alumna; la vulneración del derecho no es considerada como tal. Este tipo de significaciones nos permiten hablar de una concepción “condicionada” del derecho a la intimidad en la escuela, que sostiene la mayoría de los niños.

En las investigaciones que estamos comentando, la presión institucional fue inferida a partir de las respuestas de los niños, pero nuestra hipótesis acerca de la restricción institucional no había sido específicamente puesta a prueba. Sin embargo, desde la perspectiva de un constructivismo situado, es necesario dar cuenta de los marcos contextuales que restringen la construcción infantil y contribuyen a explicar la aparición de ideas infantiles tales como las que se advierten en el ejemplo. Es por ello que desde nuestro enfoque de investigación actual resulta relevante estudiar las características de la escuela en relación con los derechos infantiles. Esto supone “abrir” el modo clásico de indagación de la psicología genética y, desde los “extramuros” del programa de investigación, articular entrevistas con observaciones de prácticas escolares, trabajar desde la modalidad de indagación clínico-crítica para conocer las ideas infantiles en articulación con el análisis de registros de clase que permitan establecer ciertas aproximaciones y posibles vinculaciones entre dichas ideas y el contexto que restringe su

surgimiento. Se trata entonces de analizar qué lugar tiene el respeto por los derechos infantiles en las instituciones escolares y qué relaciones podrían establecerse entre estas características y el reconocimiento de estos derechos.

Este artículo se propone, en primer lugar, plantear algunas consideraciones sobre la institución escolar y los diversos mandatos sociales que la atraviesan. En segundo término, hacer un breve relevamiento de estudios que abordan, desde una perspectiva institucional, ciertos rasgos de las prácticas escolares vinculadas con los derechos infantiles en el marco de fenómenos de reciente aparición (como la violencia escolar, el maltrato entre pares, etc.). Se trata de caracterizar el contexto en que se produce la construcción cognitiva. Dicho de otro modo, si los estudios muestran que el contexto escolar se presenta complejo, conflictivo, violento –en algunos casos–, esto puede incidir en el tipo de ideas que los chicos producen. En tercer lugar, a partir de material empírico proveniente de observaciones de sala de clase y de otras situaciones escolares (formación, recreos, etc.), presentaremos algunas categorías que hemos elaborado para caracterizar prácticas escolares analizadas desde la perspectiva del derecho a la intimidad. Por último, se trata de sugerir relaciones posibles entre aquellas prácticas institucionales y el carácter condicionado del derecho según la perspectiva de los niños.

LA ESCUELA Y EL MANDATO SOCIAL DE FORMAR CIUDADANOS

SE NECESITA UN MUCHACHO...

Un muchacho valiente, entero, varonil, bondadoso y vivo; uno que no tema decir la verdad; uno que detesta la mentira, uno que odia el engaño; uno que ama a su madre, a su padre y a sus hermanas y sus hermanos, uno que no sabe más que sus padres; uno que tiene valor suficiente para decir que no y no variar; decir que sí y cumplirlo [...] uno que no fuma; uno que está dispuesto a obedecer a sus superiores; uno que prefiere su casa a la calle; uno que juega solo los juegos inocentes y no hace fulleras [...] uno que no gasta su dinero en boberías, uno que no hurta; uno que gusta de hacer el bien; uno de espíritu recto y leal. Se necesita un muchacho de alma grande y generosa; un muchacho empeñoso, honrado, esforzado, íntegro. ¿Sabéis dónde se puede encontrar? La patria siempre necesita ese muchacho y lo necesita con urgencia. (p. 1)⁴

Este texto se encontraba en la contratapa del boletín de calificaciones de los alumnos de primer grado inferior de las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires, en la década del '50. Sus enunciados nos muestran –al menos– dos cuestiones: por un lado, la escuela presentaba como válido y deseable un modo único de vivir la vida y en ese proceso miraba, atendía, se entrometía en variados aspectos subjetivos. Pero por otro lado, el carácter normativo del texto devela que los sujetos reales no se correspondían con el modelo. Justamente, si la escuela tomaba el mandato social de moralizar –es decir, de inculcar dogmáticamente una moral particular– es porque la diversidad de los sujetos reales resultaba peligrosa.

Si bien el texto resulta claramente desactualizado si pensamos en la escuela hoy, también es cierto que responde a un tipo de mandato social que, con tensiones y contradicciones, permanece de algún modo vigente en el día a día de las instituciones escolares.

Esta demanda social de formar ciudadanos y los distintos modos en que la escuela se ha hecho cargo de tamaña tarea han sido reseñados en otros trabajos (SIEDE, 2007; PINEAU; 2001; TENTI FANFANI, 1999; entre otros). Sin embargo, resulta pertinente recordar que en sus diferentes enunciados se distingue una marca de significación común que atraviesa de modo permanente dichos sentidos, más allá de los momentos históricos particulares en los que surgen. Particularmente, el mandato homogenizador y moralizador que se contraponen con la consideración de determinados derechos que, aunque controvertidos, hoy se reconocen como básicos, parece conformar una estructura difícil de mover en la institución escolar.

Al mismo tiempo, muchos son los trabajos que advierten que en la escuela, además de las materias disciplinares, se aprenden otro tipo de cuestiones. La noción de *curriculum oculto* (JACKSON, 1968; PERRENOUD, 1990) incluye el aprendizaje de rutinas escolares tendientes a la adaptación por parte de los alumnos a ambientes superpoblados en los que se los juzga sistemáticamente (tanto por profesores como por compañeros). La alta concentración de individuos en un espacio pequeño supone, a su vez, una intimidad débil y vivir siempre bajo la mirada de los demás.

Realizar estas consideraciones acerca de algunos rasgos de la institución escolar y de los significados que ha tenido la tarea educativa de formar ciudadanos, permite situar más específicamente el contexto en el que los niños producen conocimiento social acerca de sus derechos. Como hemos mencionado anteriormente, el tipo de significaciones que los niños elaboran se produce mientras participan de este contexto. Podríamos, por tanto, preguntarnos cómo produce un sujeto ideas sobre la intimidad en un contexto en el que la misma pareciera no tener mucho lugar “¿por qué no lo dice en voz alta así

nos reímos todos?”. O cómo conceptualiza límites a la autoridad del docente “hasta dónde puede meterse en mi vida”, si la patria necesita un muchacho de alma grande y generosa y la maestra trabaja arduamente para tal fin.

Asimismo, tener presentes estas consideraciones permite ubicar las acciones de los distintos actores (niños, docentes) dentro de una trama institucional que, sin quitar la responsabilidad de cada cual en el modo en que participa de este espacio, la trasciende.

Ahora, volviendo al caso concreto de nuestro país, la profunda crisis social que tuvo lugar en los inicios del siglo XXI puso en cuestión a todas las instituciones del estado, la escuela entre ellas. Empobrecimiento repentino de muchos sectores de clase media, crecimiento masivo de la desocupación, grandes capas de la población viviendo en condiciones de absoluta marginalidad, altos índices de pobreza.⁵ La escuela se enfrenta actualmente con nuevos fenómenos sociales para los cuales las certezas y las premisas desde las que siempre trabajó ya no resultan ni legítimas ni eficaces. Esta crisis de legitimidad se visualiza, entre otras cosas, en la coexistencia de demandas sociales contrapuestas: las prácticas homogeneizadoras permanecen junto con otras que sustentan el respeto a la diversidad y a la identidad; se suceden los discursos que priorizan la formación de ciudadanos críticos, capaces de cuestionar las injusticias y de reclamar por sus derechos, al mismo tiempo que otros sectores reclaman una especie de “mano dura” educativa. Por otra parte, la escuela afronta en su día a día situaciones de alta complejidad (violencia, discriminación, vulneración de derechos sociales básicos) que demandan una respuesta pedagógica también compleja y que todavía está en construcción. Estas características también forman parte del contexto actual en que se produce la elaboración cognitiva infantil.

5

Relata una directora de una escuela pública en una instancia de capacitación: “Cuando pasó lo del 2001, yo pensaba: menos mal que las clases ya habían terminado. ¿Cómo íbamos a hacer para dar clase luego de ese estallido social, qué les íbamos a decir a los chicos? En marzo, la escuela abrió sus puertas con más dudas que respuestas y, a pesar de todo, sostuvo su tarea y los chicos siguieron viniendo, pero ya nada fue igual. Ni para ellos, ni para las familias, ni para nosotros”.

6

El subtítulo alude a dos films: *Entre los muros*, de Laurent Cantet y al clásico *The wall*, de Alan Parker.

“ENTRE LOS MUROS” DE LA ESCUELA O QUIÉN ESCRIBE EN LA PARED⁶

Los niños que reclamaban “*No dark sarcasm in the classroom!*” [¡Basta de oscuros sarcasmos en la clase!] mientras marchaban inexorablemente a la máquina de picar carne, crecieron ya. Sus hijos son los nuevos jóvenes que, *entre muros*, desafían a las autoridades reclamando ser escuchados y reconocidos, declarando abiertamente que no han aprendido nada en todo un año escolar o mostrando apatía, burla y descaro en la reunión de un consejo estudiantil donde se espera de ellos participación. Y lamentablemente, tal como se ve en la película y como muestran diversos estudios, los sarcasmos en las clases por parte de algunos adultos siguen presentes.

Algunas de las problemáticas que hemos mencionado abrieron toda una línea de trabajos de investigación e intervención a nivel internacional y nacional, tendientes a dar respuesta pedagógica a dichas situaciones que atraviesan la cotidianeidad escolar. Nuestro recorte particular de investigación no intenta analizar las situaciones escolares con fines pedagógicos; sin embargo, hacer mención a algunos de estos trabajos se justifica por el hecho de explicitar las características de la situación en que tiene lugar la producción cognitiva de los niños.

Algunos estudios sobre “violencia escolar” (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011) permiten distinguir la “violencia en la escuela” (episodios que suceden en la escuela pero en los que la misma funciona como caja de resonancia de interacciones sociales propias del contexto en que está inserta) de aquélla que resulta de mecanismos institucionales producidos en el marco de los vínculos propios de la comunidad escolar y que constituyen prácticas violentas y/o acentúan situaciones de violencia social. Se construyen por lo tanto nociones tales como “conflictividad escolar”, “clima escolar” (KORNBLIT, 2008) con el objetivo de atrapar conceptualmente fenómenos de reciente aparición pero que demandan respuestas urgentes.

Según muestran algunos trabajos (WELSH; GREENE; JENKINS, 1999; BENBENISHTY; ASTOR, 2005), los principales causantes de la conflictividad se relacionarían principalmente con factores institucionales propios de la escuela, siendo menos relevantes los aspectos psicológicos individuales o las características sociales, desmintiendo el supuesto de sentido común que señalaría una correlación directa entre comunidades violentas y escuelas violentas. En particular, algunos rasgos de la institución parecerían estar estrechamente vinculados con el aumento de la conflictividad: la inconsistencia por parte de los docentes y/o los directivos, la falta de claridad en las reglas y en su aplicación o la arbitrariedad de las mismas, etc.

En nuestro país, las investigaciones sobre violencia escolar son recientes (KAPLAN, 2006); asimismo, suelen centrarse en el nivel medio del sistema educativo y, si bien hacen mención a los adultos referentes como parte de la problemática, el énfasis suele estar puesto en las situaciones de maltrato, agresión y violencia entre pares.⁷

Un trabajo de reciente aparición, *Clima, conflictos y violencia en la escuela* (D’ANGELO; FERNÁNDEZ, 2011), revela que desde la perspectiva de los docentes, se reconoce la existencia de maltrato por parte de los adultos hacia los alumnos (modos autoritarios, despectivos o discriminatorios; dificultad para escuchar los problemas de los jóvenes; subestimación más o menos explícita). Desde la perspectiva de los alumnos, reconocen de manera naturalizada el maltrato en el modo cotidiano de vincularse docentes y alumnos (gritos intimidatorios,

7 Pueden citarse los estudios sobre situaciones de violencia, de la Dirección Nacional de Política Criminal -DNPC-, del Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos y en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI (ARGENTINA, 2004); sobre convivencia escolar, coordinado por Jason Beech y Álvaro Marchesi, de la OEI y la Fundación SM (2008). En una iniciativa conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la Universidad Nacional de San Martín (2009a; 2009b) se forma el Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Hasta el momento se han publicado los datos correspondientes a los años 2005-2006 y 2007-2008 (<www.me.gov.ar/construccion/observatorio.html>). Publicó, sobre la violencia en las escuelas, os trabajos coordinados por Mara Braver y Gabriel D. Noel (2008), y por Marta García Costoya (2010).

humillaciones, insultos y hasta agresiones físicas) y asocian situaciones de violencia en las escuelas con el incumplimiento del rol docente en la enseñanza de los contenidos. Los jóvenes también mencionan situaciones constantes de humillación, hostigamiento o ridiculización (burlas por alguna característica física, vestimenta, aspectos étnicos y religiosos, exclusión, tratos crueles) entre alumnos.

Considerando nuestro recorte particular de investigación, podríamos preguntarnos de qué modos inciden estas caracterizaciones en las ideas que elaboran los alumnos sobre el derecho a la intimidad. Es decir, ¿podríamos relacionar el carácter condicionado del derecho con la percepción de los alumnos de que en la escuela es frecuente que se los humille, ridiculice y hostigue? El permiso que encontramos en las ideas infantiles de que las autoridades “vulneren” su derecho a la intimidad, ¿no podría estar relacionado con la intención de evitar males peores, evitar el maltrato y la burla entre pares, que parece ser un aspecto central de sus preocupaciones, según lo muestra este estudio?

Los trabajos de investigación que hemos mencionado toman como eje de análisis el llamado “clima social escolar”, definido por las percepciones de los distintos actores que participan de la institución escolar, siendo menos frecuentes los estudios que analizan directamente las prácticas e interacciones que se suscitan en la escuela. No obstante, existen antecedentes de algunos estudios en los que la unidad de análisis la constituyen las prácticas escolares poniendo el foco en las formas de convivencia y en los modos de relación entre docentes y alumnos (LOZANO; CAJIAO, 1995; BRANDI BRUNA; LUCERO ARCE; MARTINS DE ABREU, 2009).

En esta dirección, el trabajo de Lozano y Cajiao (1995) estudió la vida cotidiana de escuelas primarias públicas y privadas colombianas, en torno a cuatro temas relevantes: el poder y la autoridad, la justicia, la tolerancia y la discriminación, y la violencia. Los relatos que se presentan en los registros etnográficos son sencillamente alarmantes en cuanto a la frecuencia y naturalización de prácticas escolares humillantes y de maltrato a los alumnos (desde docentes que les pegan a los niños hasta otros –o los mismos– que revisan la higiene personal de los alumnos haciéndolos pasar al frente uno por uno y emitiendo para toda la clase comentarios tales como “qué cochinado la de algunos”, “en esos cuellos se puede sembrar papa”, “con la cera de esos oídos podemos encerrar la escuela”, p. 44-45). Como afirman los autores, podemos ver que tanto en los procesos pedagógicos como en la dinámica general de la vida escolar priman posiciones y actitudes autoritarias (LOZANO; CAJIAO, 1995, p. 13) al mismo tiempo que se vulnera el derecho a la intimidad de los alumnos.

Más cercano en tiempo y espacio, podemos también mencionar el estudio de Brandi Bruna, Lucero Arce y Martins de Abreu (2009)⁸

8

Investigación llevada a cabo por Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Nación de la República Argentina, Área de Vacancia: Violencia urbana y Seguridad Pública, proyecto *Violencia delictiva, cultura política, sociabilidad y seguridad pública en conglomerados urbanos*.

en una escuela secundaria de Mendoza. Las autoras encuentran diversos mecanismos de violencia “encubierta” a través de discursos sostenidos por los docentes y de prácticas que, vistas desde nuestra perspectiva, irían a contramano de los derechos. Por ejemplo, hablar de “limpieza de repetidores” para referirse a verdaderos procesos de exclusión y discriminación de aquellos alumnos que requerirían más acompañamiento pedagógico. O plantear como estrategia privilegiada “el diálogo permanente con los alumnos y la recorrida por la escuela para tener contacto directo con ellos” (p. 12), cuando puede advertirse que se trata de dispositivos de control y disciplinamiento de los jóvenes (la intervención del director en el centro de estudiantes pautando los modos de participación, seleccionando los temas que se discutirán, silenciando reclamos legítimos, etc.).

Desde nuestro recorte particular de investigación podríamos señalar como muy significativa la intromisión de una autoridad en un espacio que claramente es de los estudiantes. Pareciera ser que los alumnos tienen derecho a organizarse y participar del modo en que el director lo decida. Es la propia práctica institucional la que condiciona el derecho.

HACIA LOS “INTRAMUROS” DE LA ESCUELA DESDE NUESTRA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN

Tal como lo hemos expuesto en la introducción, la construcción situada de las ideas acerca del derecho a la intimidad en la escuela requiere la descripción y el análisis del tipo de prácticas institucionales que podrían estar condicionando dicha construcción. Con tal objetivo, se han realizado más de 30 observaciones, durante el período 2008-2010, en 6 escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, cuya matrícula se compone, principalmente, con niños de sectores populares.

Como técnica de obtención de datos empíricos, la observación de la vida en la escuela captura la modalidad de las prácticas sociales, la comunicación en el aula, las acciones institucionales que podrían promover u obstaculizar la producción de ideas sobre el derecho a la intimidad en dicho espacio. Para ello, centramos la mirada en las diversas actividades en las que participan los niños durante la jornada escolar: la formación, las horas de clase, los recreos, la salida.

En dichas actividades, colocamos el foco en los tipos de interacciones entre niños y docentes, así como también las de los alumnos con sus pares, prestando particular atención a qué se hace público y qué se resguarda en la escuela. Respecto de las primeras, entre otros aspectos, resulta relevante cómo se hacen las devoluciones a las intervenciones de los chicos, cómo se dan los permisos para

salir del aula o de otros espacios, qué medidas se toman frente a los conflictos, qué acciones se sancionan y de qué manera. Respecto de las interacciones entre alumnos, miramos particularmente el modo en que se dirigen a sus pares directa o indirectamente (por ejemplo, hablándole a un docente sobre algún compañero) y el tipo de informaciones que hacen públicas respecto de los otros y de sí mismos.

Cabe destacar otro tipo de interacción que debimos incluir en función de lo que los primeros registros nos permitían hacer visible: nos referimos a intercambios entre docentes en los que de modo frecuente se alude a aspectos privados de los alumnos.

La indagación se realizó desde una lógica cualitativa; utilizando como técnica de análisis de la información empírica el Método Comparativo Constante (STRAUSS; CORBIN, 2002). A continuación desarrollaremos e ilustraremos las primeras categorías elaboradas.⁹

PUBLICIDAD DEL DESEMPEÑO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS POR PARTE DE LOS DOCENTES

Esta categoría hace referencia a las acciones o intervenciones de maestros o autoridades que hacen público algún aspecto del desempeño escolar de un alumno o de un grupo. Puede hacerse público el comportamiento de un niño, sus notas, sus modos de producción en el aula. Veamos un ejemplo ilustrativo de ello:

OBSERVACIÓN REALIZADA 19/10/2009 EN 2°:

Los alumnos están en la sala de música con el maestro de esa materia. Luego de que suena el timbre, la maestra de grado va a buscar a su curso para volver con él al aula. En ese momento se produce el siguiente intercambio entre ambos docentes. Cuando van saliendo de la sala, el maestro de música le dice a la maestra, en voz audible para todo el curso, que Gustavo y Leo se portaron mal en su clase.

La maestra (M1) le dice al maestro de música (MM) que no sabe lo que le está pasando a Leo, pero que el día anterior se portó mal. Luego M1 le dice a MM que la próxima que se porten mal se los mande a ella. Salen de la sala de música y se dirigen a su aula.

El fragmento anterior muestra una típica situación escolar: el cambio de maestros a cargo del curso. En él vemos cómo los docentes intercambian información sobre los alumnos (cómo fue su comportamiento) de forma tal que todos los que están presentes en la escena tienen acceso a ella.

Es muy frecuente en las observaciones realizadas que los docentes compartan los modos de producción en el aula de algunos niños como ejemplo para los demás. En algunos casos, los alumnos se

9 Las categorías no podrían haber sido elaboradas sin la ayuda de los alumnos del curso de créditos "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos: un abordaje psicogenético", dictado en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, quienes realizaron buena parte de las observaciones que luego categorizamos. Ellos y ellas son: Cynthia Aziz, Cecilia Beloqui, Andrea Bouillosa, Mariela, Bozyk, Georgina Conti, Brenda Criado, Manuela Dalessio, Ana Lía Estiz, Fernando García, Mariana Gild, Denise Hilman, Julieta Iurcovich, Leticia Lago, Marcela Más, Florencia Moore, Marianela Renzi, Juan Sablich, Ana Laura Saavedra, Flavia, Saez, Valeria Scalisi, Sandra Sisco, Sara Solcoff, Jennifer Spindak, Laura Zárate.

niegan a la difusión de esta información, probablemente por vergüenza. En esos momentos se evidencia cierta tensión entre el propósito del docente de que dicho ejemplo favorezca procesos de comprensión en los demás compañeros y el pedido de los niños de que no se exponga lo que han hecho.

Además de la circulación de información escolar de los docentes hacia los niños dentro del aula en relación con las notas, la conducta, el desempeño, es usual que entre docentes se produzcan comentarios sobre los saberes y aprendizajes de los niños en presencia de todo el grupo, como vemos en el siguiente fragmento:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 31/10/2008 EN 1º GRADO

Entra un maestro al aula, charla con la maestra, los nenes siguen sentados, algunos hablando, otros escribiendo. El maestro dice en voz alta: “¿Oscar también escribe?” El nene no responde. La maestra dice: “Estamos intentando...estamos en el proceso de mejorar la escritura... Pasa que si él tuviese una máquina que leyera, que él pudiera apretar un botón y le leyera...” El maestro se va.

PUBLICIDAD DE ASPECTOS ESCOLARES Y PERSONALES ENTRE PARES

Dentro de esta categoría incluimos los comentarios de los alumnos en los que se publicitan acciones, comportamientos y aspectos personales de otros compañeros. Con frecuencia se repiten comentarios referidos a la conducta de los compañeros: el ‘portarse mal’, el copiarse de otros, el no prestar atención. Veamos un ejemplo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 5/11/2010 EN 6º GRADO

La docente de inglés ingresa al aula, saluda y empieza a tomar lista. Pregunta por un niño y otro responde: “No vino”. Otro nene acota: “No vino porque ayer el director le mandó una nota para que hoy venga con el papá, si no, no podía entrar” La maestra continúa preguntando por otro niño. Una de las nenas responde: “Está enfermo”.

Luego acota: “Qué poquitos que son hoy”. Una de las nenas responde: “Sí, faltaron muchos”. Uno de los nenes sentado atrás dice: “Se ratearon Alan y Carlos. Yo los vi cuando se fueron, señor”. La docente continúa tomando lista.

Los niños comentan al docente la ausencia de un alumno por un tema de salud, así como denuncian públicamente a otros por acciones que estarían transgrediendo las normas de conducta dentro de la clase

10
“Ratearse” significa ausentarse del colegio sin autorización de los padres o adultos a cargo de los alumnos.

o la escuela: el copiarse, el tener que venir con el padre frente a una sanción, el “ratearse”.¹⁰

Las observaciones muestran cómo la información sobre el rendimiento, las ausencias, la conducta, la salud de los alumnos es conocida por todos: niños y docentes de un mismo grupo y docentes de otros grados también. Pareciera estar naturalizado este modo de circulación de las informaciones sobre los otros, particularmente sobre los alumnos. Hemos llamado a estos aspectos “escolares”, dado que se vinculan directamente con el proceso de aprendizaje de los niños y con lo que la escuela pondera en relación con ello: la presencia, la buena conducta, las buenas notas.

PUBLICIDAD DE INFORMACIONES PRIVADAS DE LOS NIÑOS POR LOS DOCENTES

Además de la publicidad de aspectos escolares desde los docentes hacia los niños y de los niños entre sí, también son frecuentes los comentarios de los docentes sobre aspectos personales de los alumnos: situaciones o vínculos familiares, estados de salud o emocionales de los niños. Por ejemplo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 17/10/2008, INGRESO A LA ESCUELA

La directora mira a un lado del pasillo y ve una nena de aproximadamente 6 años abrazada a una mujer vestida con un delantal blanco y un gorro de cocinera. La directora dice: “¿Qué pasó? ¿Otra vez llorando?”. La nena gira la cabeza y se ríe. La directora comenta: “Ah! me asusté, pensé que estabas llorando”. La señora a quien abrazaba la nena dice: “No, está mimosa, ésta es una mimosa”. Abraza fuerte a la nena y agrega: “Vamos, andá al aula, después nos vemos”. La directora mira al observador y le dice: “¿Y viste? todo lo que no tiene con la madre...”

Con frecuencia, las autoridades escolares hacen comentarios sobre la situación escolar, familiar o de salud de los alumnos a los observadores del equipo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 22/10/2008 EN 5°

La maestra se acerca a las observadoras y les comenta que es muy difícil el trabajo con su grupo de clase. Les dice que no vienen los papás, que algunos no hacen nada. Les dice que Sofía -una alumna- está medicada con tratamiento psicológico. Cuenta que ella trabaja en otra escuela en 6to. grado y el trabajo es más fácil que con ellos: “Acá el que no corre vuela. Yo los conozco porque los tuve 3 veces, no tienen secretos conmigo. Hay muchos repitentes, uno que tiene hidrocefalia y lo usa como excusa, otro

es el rey de los vagos y otros que ya saben que van a repetir. Si la casa no ayuda, es muy difícil”.

Si bien bajo esta categoría se subsume la publicidad de aspectos personales de diferente profundidad, lo que resulta relevante es la circulación de información que trasciende lo pedagógico: diagnósticos médicos y condiciones familiares de los niños. La escuela pareciera constituir una gran vidriera en la que todo se expone: “no tienen secretos conmigo”, afirma la última docente.

Además de las situaciones de conducta mencionadas, es muy común que se hagan públicos aspectos de la salud de los niños. Todos saben quién fue al baño porque se sentía mal, a quién le sangró la nariz, quién se golpeó en el recreo, quién estaba triste y se puso a llorar.

EL DOCENTE COMO ALTOPARLANTE

Bajo esta categoría incluimos un modo de intervención muy frecuente en nuestras observaciones: un niño se acerca a decirle algo en voz baja al maestro, con la intención de que no escuchen los otros. Éste, único destinatario hasta ese momento del mensaje del niño, repite lo dicho o responde a su comentario en voz alta, de forma que sea audible para todo el curso. El contenido de lo publicitado puede ser información tanto sobre algún aspecto escolar del niño como de su vida privada.

En algunos casos, los niños preguntan al docente en voz baja aspectos relativos a la consigna de trabajo; pero luego la maestra comparte esta pregunta con el grupo (que podría ser una duda generalizada), buscando aclarar la consigna para todos. Esta modalidad podría pensarse como una estrategia didáctica. En otras ocasiones, sin embargo, el docente se expresa como altoparlante haciendo público un aspecto de la intimidad de los niños, como por ejemplo el no sentirse bien de salud o la necesidad de ir al baño:

OBSERVACIÓN REALIZADA EL 8/10/2009 2º GRADO

Victoria se acerca a la maestra (D) y le dice algo en voz baja. D le pregunta en voz alta: “¿Ya te sentís un poco mejor?” Victoria le responde algo que no es audible. D le dice: “¿Querés ir al baño así te sentís un poco mejor? Andá tranquila”. Victoria sale del aula con un papel higiénico en la mano. Tomás se acerca a D y le dice algo en voz baja. D le responde en voz alta: “Si, andá al baño”.

Estas situaciones evidencian que en la escuela parece muy difícil sostener acciones al margen de la publicidad; incluso en aquellos casos en que los niños explícitamente evitan dar a conocer al

resto de sus compañeros un comentario hecho solamente a la maestra, lo que a ese niño le sucede vuelve a quedar expuesto para el resto.

ACCIONES QUE RESGUARDAN LA PRIVACIDAD

También hemos podido registrar intervenciones de autoridades y docentes que respetan espacios de intimidad en los niños. En algunos casos, se resguarda el espacio de intimidad a partir de una conversación personal entre docente y niño; en otros, a diferencia de la modalidad de altavoz, los docentes responden en voz baja a la pregunta o comentario de los niños, que fue realizado hacia el docente en forma privada. Muchas veces los docentes respetan el silencio de los niños, sin forzarlos a hablar cuando se niegan a hacerlo:

OBSERVACIÓN REALIZADA EN 6/10/2010 EN 4º GRADO

Los alumnos están realizando una actividad en grupo, en la que tienen que armar una figura con papeles. Tania le dice a la maestra: "Profe, ¡Julio no quiere hacer con nosotros!" La maestra se acerca y pregunta en voz baja: "¿Qué pasa Julio? ¿Me querés contar algo?" Julio tiene la cabeza para abajo y los brazos alrededor de la cabeza, tapándose los oídos. Le dice que no, con la cabeza. La maestra lo deja, le dice al grupo que siga trabajando y lo respeten.

En el caso reseñado, vemos cómo el maestro abre la posibilidad de que el niño tenga un momento en soledad sin que sea forzado a dar explicaciones de su estado emocional y dando indicaciones precisas a los compañeros de que respeten ese momento.

También puede observarse en algunas aulas el resguardo de la información acerca de las notas de cada uno; se explicita que esta es una información privada que sólo comparte el que quiere hacerlo: "la información del boletín es de cada uno, el que no quiere no lo muestra", explica un maestro durante la entrega de boletines.

Entendemos que en estos ejemplos, además de respetarse el espacio personal de los alumnos, se ven situaciones donde se funda ese espacio. Desde nuestra perspectiva, la frontera de la intimidad no existe antes de las relaciones que las respetan, sino que éstas son sus productoras.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos realizado, en primer lugar, una revisión de los resultados encontrados en nuestras investigaciones sobre las ideas infantiles acerca del derecho a la intimidad en la escuela. Desde la perspectiva infantil, el respeto a los derechos se encuentra sujeto al

cumplimiento de determinadas normativas escolares o su vulneración se justifica por la creencia en el carácter benefactor de la autoridad escolar. Dichos resultados nos llevaron a realizar la siguiente pregunta: ¿estas ideas resultan de una elaboración puramente cognoscitiva o se trata de una construcción restringida por la participación en la vida escolar? Para responder este interrogante llevamos a cabo dos líneas de trabajo: por un lado, una revisión bibliográfica de estudios que indagaran la cotidianeidad de la vida escolar desde la perspectiva de los derechos. Por otra parte, a partir de evidencias empíricas surgidas de observaciones, elaboramos categorías que tipifican distintas modalidades del tratamiento de la intimidad en la escuela.

Los resultados reseñados en el estado del arte así como también las observaciones, evidencian que en la escuela frecuentemente hay situaciones en las que la intimidad se pone en juego; en algunos casos se reconocen pero, en su mayoría, se desconocen. Los datos disponibles permiten caracterizar el contexto escolar como complejo y hasta contradictorio si lo miramos desde la perspectiva de los derechos infantiles. Le Gal (2005) lo expresa de un modo contundente: “al leer la Convención, cierto número de principios centrales nos hacen pensar que es necesario crear otro sistema educativo para que la escuela se convierta en la escuela de los derechos del niño, de la libertad y de la ciudadanía participativa” (p. 44).

Dicha tensión se advierte, también, entre las normativas que regulan la convivencia en la escuela y lo que proclaman los instrumentos jurídicos referidos a derechos de la infancia. Por ejemplo, el niño cuenta con el derecho de protección a la vida privada¹¹ bajo el supuesto de que existen ámbitos que permanecen por fuera de la intromisión adulta, pero –al mismo tiempo– en la escuela existe la obligatoriedad de que en todo momento los alumnos estén mirados y supervisados por un docente.¹²

Ahora bien, la incursión en la cotidianeidad escolar, tal como ya lo expresamos, tuvo por objeto principal ver si aparecían ciertos indicios que pudieran vincularse con los rasgos de las ideas infantiles encontradas; particularmente, su sesgo condicionado. Las categorías elaboradas a partir de las observaciones nos habilitan a concluir que existe cierta articulación posible entre las ideas elaboradas por los niños y las características de determinadas prácticas escolares.

Volviendo a la tesis epistemológica que orienta nuestra investigación, los conocimientos sociales se construyen en la experiencia vivida en una práctica institucional que se dirige al niño y de la que el niño –a su vez– es parte. Es decir, que los conceptos infantiles se elaboran a partir de dicha experiencia y con los márgenes que esa experiencia permite. Ahora bien, la publicidad frecuente de aspectos privados (tanto de la vida familiar como de cuestiones

11 Artículo n. 16, de la *Convención sobre los derechos de los niños* (ONU, 1989).

12 En esta misma línea de análisis de tensiones existentes entre derechos y responsabilidades, se sugiere leer el desarrollo que Le Gal realiza a propósito de la libre circulación en la escuela, donde entran en contradicción evidente determinadas circulares que rigen en las escuelas y algunos propósitos formativos, tales como la autonomía y también libertades que habilitan los derechos infantiles (2005, p. 86-89).

escolares, tanto por parte de autoridades como por parte de los propios alumnos) nos permite afirmar que el reconocimiento de la intimidad no es preponderante en la vida cotidiana escolar, al menos en los casos estudiados. Por el contrario, lo que aparece de modo recurrente es una naturalización de prácticas en las que la intimidad queda expuesta de diversos modos. Resulta por tanto dificultoso conceptualizar un derecho a la intimidad incondicionado que no existe en la realidad escolar de modo sistemático y sostenido.

Esta afirmación resulta compatible con la clásica tesis de Piaget que asocia las ideas morales de los sujetos con las interacciones sociales que establecen. De hecho, el autor sostiene la necesidad de intercambios de carácter cooperativo y de reciprocidad entre los pares para que cada niño pueda elaborar juicios morales autónomos (PIAGET, 1932). Pensando desde nuestro trabajo actual, podemos formular dicha tesis del siguiente modo: para que un niño pueda pensar la incondicionalidad de un derecho, resulta necesaria su participación en prácticas donde la intimidad efectivamente sea reconocida y sostenida. Nuestros datos permiten identificar la compatibilidad entre las prácticas institucionales y las ideas condicionadas sobre el derecho a la intimidad. No pretendemos encontrar una causalidad entre esas prácticas y las ideas, lo que por otra parte sería inconsistente con una concepción dialéctica de las relaciones entre construcción individual y contexto sociocultural. Sí, parece aceptable plantear que las prácticas institucionales de las que participan los niños constituyen de hecho el contexto dentro del cuál se construyen las ideas. Como tales, dichas prácticas fijan los límites y también las posibilidades dentro de las cuáles se puede pensar el derecho a la intimidad.

Sin embargo, tal como aprendimos de las observaciones, la cotidianeidad escolar ofrece múltiples oportunidades para reconocer la intimidad de los alumnos y en ese reconocimiento, propiciar la promoción de éste y otros derechos infantiles. A veces se trata de un gesto, de algo que un maestro diga o elija no decir; es más, el hecho de que públicamente, para toda la clase, explicita que hay cosas que prefiere no exponer delante de todos y hablarlas sólo con un alumno, o que le pregunte a un niño si puede o no contar algo que le comentó, genera un espacio para el resguardo de la intimidad en el espacio público que es la escuela.

Nuestros resultados parecen probar que las prácticas escolares tienen efectos en las elaboraciones de los niños, lo cual permite suponer que la participación en prácticas escolares respetuosas de los derechos infantiles podría promover otras consideraciones de los alumnos acerca de los mismos. En síntesis, estamos enfatizando las potencialidades de la escuela, en tanto institución pública, para generar situaciones reguladas por el reconocimiento de los derechos infantiles que habiliten en los

niños la posibilidad de pensar sobre sus derechos, reconocerlos y exigir que sean respetados. Dicho de otra manera, las potencialidades de la escuela para formar políticamente a los alumnos como ciudadanos.

REFERENCIAS

ARGENTINA. Ley n. 26.061. Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Buenos Aires, 2005.

_____. Ley de Educación Nacional, n. 26.206. Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinan. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos. *Estudio sobre situaciones de violencia, acoso y victimización en el ámbito escolar de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires, OEI, 2004.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas; UNIVERSIDADE DE SAN MARTÍN. *Hacia una comprensión rigurosa de la violencia en las escuelas*. Buenos Aires, 2009a. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/compren_violencia_escuelas.pdf>. Acceso em: mar 2013.

_____. *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires, 2009b. Disponible em: <http://www.me.gov.ar/construccion/pdf_observatorio/violencia_en_las_escuelas_2.pdf>. Acceso em: mar. 2013.

BENBENISHTY, R.; ASTOR, R. *School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford: OUP, 2005.

BRANDI BRUNA, L.; LUCERO ARCE, M. T.; MARTINS DE ABREU, G. Las formas de la violencia en la escuela "B": la "limpieza de repetidores", el "recorrido por la escuela" y la "cultura del esfuerzo". In: CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 10., Veracruz, México, 21-25 sept. 2009. *Memoria Electrónica...* México: Consejo Mexicano de Educación Investigativa, 2009.

BRAWER, M.; NOEL, G. D. *La violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008.

CASTORINA, J. A.; FAIGENBAUM, G. The epistemological meaning of constraints in the development of domain knowledge. *Theory and Psychology*, Londres, v. 12, n. 3, p. 315-334, 2002.

CASTORINA, J. A.; GIL ANTÓN, M. La construcción de la noción de autoridad escolar: problemas epistemológicos derivados de una investigación en curso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencia de la Educación*, Buenos Aires, v. 3, n. 5, p. 63-73, 1994.

CASTORINA, J. A.; LENZI, A. Algunas reflexiones sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 122-135.

CASTORINA, J. A.; KOHEN, R.; ZERBINO, M. Reflexiones sobre la "especificidad" de un subdominio del conocimiento social. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 135-154.

D'ANGELO, L. A.; FERNÁNDEZ, D. R. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: UNICEF; FLACSO, 2011.

KAPLAN, C. *Violencias en plural: sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

GARCÍA COSTOYA, M. (Coord.). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2010.

GLASER, B.; STRAUSS, A. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine: Chicago, 1967.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.

HELMAN, M. Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas. In: CASTORINA J. A. (Coord.) *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 215-235.

HELMAN, M.; CASTORINA, J. A. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 13, n. 23, p. 29-39, 2005.

_____. La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos. In: CASTORINA, J. A. (Ed.). *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique, 2007. p. 219-241.

HORN, A.; CASTORINA, J. A. Las ideas infantiles sobre la privacidad: una construcción conceptual en contextos institucionales. In: CASTORINA, J. A. (Coord.). *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010. p. 191-214.

KORNBLIT, A. (Comp.). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

LE GAL, J. *Los derechos del niño en la escuela: una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó, 2005.

JACKSON, P. *La vida en las aulas*. Madrid: Marova, 1968.

LOZANO, M. V.; CAJIAO, F. *Valores ciudadanos en la escuela: antología de la cotidianidad escolar*. Colombia: Fundación FES, 1995. (Serie Vida Escolar)

MÍGUEZ, D. Las formas de la violencia en las comunidades escolares. In: NOEL, G. et al. *Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. p. 21-36.

MONTEVERDE, A. C. *El análisis cualitativo: ejemplo de los diferentes procedimientos utilizados en el método comparativo constante de Glaser y Strauss. Ejercicios para los trabajos prácticos 2003*. Universidad de Buenos Aires: Programa Investigación y Estadística I, 2003. (Cuadernos de la Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras)

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA –OEI; FUNDACIÓN SM. *Estar en la escuela, un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires, 2008. Disponible em: <<http://www.oei.es/noticias/spip.php?article2479>>. Acceso em: mar. 2013.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS –ONU. *Asamblea General de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos del niño*. New York: CRC, 1989.

PERRENOUD, P. *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Morata, 1990.

PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*. Fontanella: Barcelona, 1932.

PINEAU, P. ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. In: PINEAU, P.; DUSSEL, I.; CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós, 2001. p. 306-331.

SIEDE, I. *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002. (Colección Contus)

TENTI FANFANI, E. *Más allá de las amonestaciones: el orden democrático en las instituciones educativas*. Buenos Aires: UNICEF, 1999. (Cuadernos del UNICEF, v. 7)

WELSH, W.; GREENE, J.; JENKINS, P. School disorder: the influence of individual, institutional and community factors. *Criminology*, Chicago, v. 37, n. 1, p. 73-115, 1999.

ZERVINO, M. C. Conceptualización infantil del sistema de castigos en la escuela primaria. In: CASTORINA, J. A.; LENZI, A. (Comp.). *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 79-106.

AXEL HORN

Profesor de la Cátedra Psicología y Epistemología Genética de la Facultad de Psicología e investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires –Argentina
horn_a2@hotmail.com

MARIELA HELMAN

Profesora ayudante regular de la Cátedra: Psicología Genética, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires –Argentina
marielahelman@hotmail.com

JOSÉ ANTONIO CASTORINA

Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires; investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– Argentina
ctono@fibertel.com.ar

MARCELA KURLAT

Profesora ayudante de la Cátedra: Investigación y Estadística Educacional I, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires; becaria de Culminación de Doctorado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas –CONICET– Argentina
marcelakurlat@yahoo.com.br

OUTROS TEMAS

AUTORIDADE,
INFÂNCIA E “CRISE NA
EDUCAÇÃO”

MARIANE INÊS OHLWEILER

ROSA MARIA BUENO FISCHER

RESUMO

Este texto discute o conceito de autoridade em Hannah Arendt, articulando-o ao pensamento de outros autores, como Dufour e Agamben, em relação à chamada “crise na educação” e aos questionamentos acerca dos modos de educar novas gerações. Fazemos a análise de depoimentos de crianças de 8 a 11 anos, de uma escola pública, com o objetivo de problematizar as percepções que têm sido construídas acerca da dificuldade de educar. O estudo indica que as crianças concebem a educação como “cada vez pior” e apontam diferenças significativas entre modos de educar e de exercer o poder hoje em relação ao que ocorria com gerações anteriores. A análise sugere a urgência de estudos que articulem práticas de autoridade com o exercício da escuta e da circulação da palavra entre as diferentes gerações.

Versão revista e ampliada
de artigo apresentado
na 34ª Reunião anual da
Associação Nacional de
Pós-Graduação em
Educação – ANPEd.

AUTORIDADE • CRISE NA EDUCAÇÃO • INFÂNCIA

AUTHORITY, CHILDHOOD AND THE “CRISIS IN EDUCATION”

ABSTRACT

This paper aims to discuss the concept of authority in Hannah Arendt, also in Dufour and Agamben, related to so-called “crisis in education”. We analyzed statements of children between eight and eleven years old, from a public school, in order to problematizing their perceptions on the difficulty of educating in our times. The study indicates that students qualify actual education as “getting worse”. In addition, our research indicates that children have a particular perception about significant differences about ways of exercising authority today, in comparison to previous generations. The analysis suggests the urgency for studies that articulate practices of authority with the exercise of listening and the “circulation of word” among children, young people and the adults.

AUTHORITY • CRISIS IN EDUCATION • CHILDHOOD

AUTORIDAD, INFANCIA Y “CRISIS EN LA EDUCACIÓN”

RESUMEN

Este texto discute el concepto de autoridad en Hannah Arendt, articulándolo al pensamiento de otros autores, como Dufour y Agamben, en relación a la llamada “crisis en la educación” y a los cuestionamientos acerca de los modos de educar a las nuevas generaciones. Analizamos declaraciones de niños de 8 a 11 años de una escuela pública, con el objetivo de problematizar las percepciones que han sido construidas acerca de la dificultad de educar. El estudio indica que los niños conciben la educación como “cada vez peor” y señalan diferencias significativas entre modos de educar y de ejercer el poder en la actualidad en relación a lo que ocurría con generaciones anteriores. El análisis sugiere la urgencia de estudios que articulen prácticas de autoridad con el ejercicio de la escucha y de la circulación de la palabra entre las diferentes generaciones.

AUTORIDAD • CRISIS EN LA EDUCACIÓN • INFANCIA

“O QUE OS FILHOS PODIAM APRENDER COM OS pais tornou-se menos óbvio do que o que os pais não sabiam e os filhos, sim. Inverteram-se os papéis das gerações”. Essas sábias palavras são de Eric Hobsbawm (1995, p. 320), seguramente um dos maiores historiadores do século XX, recentemente falecido. O pensador, em *Era dos extremos* (sobre o “breve século XX”), deixa registradas, no estilo mais bem acabado de quem sabe fazer a história do presente, observações ricas e desafiadoras, problematizando, dentre outras questões, uma que nos interessa particularmente neste artigo: as transformações que vêm sofrendo as mais diferentes práticas educacionais (na família, na escola e em tantos outros espaços sociais), desde a segunda metade do século passado, no que se refere ao lugar de quem, efetivamente, pode sustentar algo relevante diante das novas gerações, no sentido de garantir uma troca entre mais velhos e mais jovens, em que ocorra uma genuína transmissão, no sentido benjaminiano da palavra.

O tema da indisciplina, da dificuldade de educar ou de simplesmente “dar uma aula” tem sido, em nosso tempo, fonte de discussões em vários lugares institucionais, tornando-se, inclusive, parte do discurso do senso comum, em vários campos do saber. Valemo-nos de Hobsbawm, ao iniciar esta discussão, exatamente para escapar, de imediato, às enunciações que se multiplicam nos meios educacionais, na mídia, nas publicações de autoajuda – e às quais parece faltar uma argumentação mais consistente dos pontos de vista histórico, político, econômico e cultural –, tal como nos mostra o historiador. Para Hobsbawm, há de se desenhar o panorama mais amplo de uma

sociedade que não cessa de “juvenescer”, no sentido de que, desde os anos 1950-1960, são os mais jovens que ditam modas, mostram-se à frente dos pais e avós, no tocante ao manejo das novas tecnologias de informação e comunicação, e também no que se refere à participação no mercado de trabalho e na própria criação de novos bens. Quando pais e professores repetem à exaustão, hoje, que já não sabem como educar os filhos ou os alunos, pois estes “tomaram conta da situação”, concluem, por vezes, em desespero, que “não sabem mais o que fazer”. Ora, isso se inscreve na história – e esta se inscreve nos corpos, segundo nos ensina Foucault, inspirado em Nietzsche. Essa situação diz respeito a uma série de rupturas, segundo as quais as denominações do que vem a ser uma criança, um adolescente, um jovem ou um adulto, nas variadas camadas sociais, não correspondem àquelas de décadas anteriores à nossa.

Fruto de uma série de interrogações sobre embates entre gerações e seus impasses atuais, com foco específico no campo da educação, a pesquisa que gerou este artigo opera exatamente com essa série de ditos, já tão disseminados, relativos à indisciplina, à falta de respeito e de limites por parte de crianças que “não obedecem mais”. Trata-se de temas cuja emergência pode ser, de certa forma, mensurada pela atual exploração do assunto nas diferentes mídias, dentre as quais se podem destacar revistas de circulação nacional,¹ programas televisivos de canais abertos² e até livros de autoajuda.³ Diante de tal proliferação de discursos, optamos por uma metodologia de pesquisa que, além de toda uma construção teórica em torno dos conceitos de autoridade e de transmissão, vistos historicamente, dedicou-se à tarefa de escuta de crianças, esses sujeitos dos quais tanto se diz, tanto se afirma, sobre um “não” fortemente reiterado: *não* ouvem, *não* obedecem, *não* se comportam adequadamente, *não* querem estudar – e assim por diante. Uma série interminável de “nãos” que se repetem.

Convém observar, antes de situar o modo de pesquisar por nós adotado, o seguinte: estamos, sem dúvida, diante de um problema bastante complexo; como nos indica Hobsbawm, a esse quadro plenamente negativo, conforme referido antes, pertence, também, toda uma discursividade positiva, embriagada de exaltações, em torno das maravilhas de uma cultura juvenil e de uma suposta sabedoria jovem, que hoje se ampliam significativamente em termos da faixa de idade nelas incluídas. Ou seja, concordamos com o grande historiador no sentido de que a juventude passou a ser não um estágio preparatório para a vida adulta, mas antes “o estágio final do pleno desenvolvimento humano” (1995, p. 319). É forçoso, entretanto, acrescentar: cada vez mais cedo, em nossa cultura, as crianças pequenas se veem compelidas a olhar para a frente e a ganhar um lugar

1 Para exemplificar, trazemos entre as referências uma reportagem em específico da revista *Época* (pertencente à Editora Globo, fundada em 1998, com tiragem semanal de 450 mil exemplares). A reportagem relativa ao tema está dividida em dois textos: “Amor demais atrapalha” e “Eles são uns capetas” (LIMA; ARINI, 2009; MENDONÇA, 2009).

2 Programa *Supernanny*, do SBT (programa que estreou na Inglaterra em 2004 e hoje é produzido e veiculado em mais de 10 países, entre eles o Brasil), e Programa *Fantástico*, da Rede Globo (destaco aqui a reapresentação durante vários domingos consecutivos do programa da rede britânica BBC, intitulado *Teen Angels*).

3 Para mencionar apenas alguns: *Quem ama educa* (TIBA, 2002); *Pais brilhantes, professores fascinantes* (CURY, 2003).

no mundo adulto – agora entendido como “ser jovem” e, por isso, “estar com o poder”. Os adultos, por sua vez, expõem desordenada e incontrolavelmente, também eles, o desejo de permanecer jovens, de tal forma que assistimos a um momento peculiar na história do Ocidente: a juventude é o lugar de desejo não só das crianças, que sonham “chegar lá”, como também o lugar de onde os adultos jamais querem sair (a “eterna juventude” tem agora suas formas de realização, que passam por regimes alimentares e de exercitação física, práticas cirúrgicas diversas, conquistas inimagináveis da medicina, e assim por diante).

Alinhamo-nos à perspectiva metodológica e teórica de estudiosos da infância que, gradativamente, optam por realizar pesquisas não “sobre” crianças, mas “com” elas. Como escrevem Pereira, Salgado e Souza, pesquisar com crianças significa incorporar a perspectiva infantil

...sem abdicar de nossa presença adulta na construção dessa perspectiva. Mais do que mapear a especificidade da infância ou tratá-la como “diferente”, nossa intenção é trazer à tona a alteridade, elemento central na constituição da relação adulto-criança. (2009, p. 1032)

Assim, ao tratar da própria relação entre adultos e crianças, tendo como centro o tema da autoridade, vemo-nos semelhantemente ao que escrevem essas autoras, na medida em que experimentamos um movimento permanente, de idas e vindas, quanto aos gestos e enunciações, tanto os nossos como os das crianças: diante desse outro-criança, nós nos transformamos; e elas, da mesma maneira, veem-se confrontadas com seus próprios ditos, relatos, observações – justamente porque estão ou estiveram na nossa presença.

A pesquisa cujo recorte exploramos e analisamos aqui contou com a participação de 76 crianças de ensino fundamental de uma escola pública federal no sul do Brasil; no total, foram realizadas 20 intervenções, e cada encontro teve a duração média de 40 minutos. As falas que trazemos aqui são de crianças na faixa etária de 8 a 11 anos, de 3ª e 4ª séries, e foram obtidas por meio de entrevistas abertas. Para a realização das intervenções, utilizamos histórias em quadrinhos e três vídeos de animação. A opção por esses materiais se deu pelo fato de constituírem um rico recurso audiovisual, propício à criação de um ambiente de conversa e diálogo com crianças. Não se pretendeu efetivar uma análise dos desenhos e histórias utilizados; a intenção foi, claramente, a de convidar à participação infantil, entendendo que esse ato nada tinha de neutro, como se verá a seguir.

No preparo das intervenções, elaboramos um roteiro prévio de perguntas, sem exigência de seguir uma determinada ordem ou sequência; ou seja, as questões iam sendo colocadas à medida que se criava um diálogo com as crianças, as quais comentavam a história em quadrinhos que acabara de ser lida ou, então, retomavam a sucessão de acontecimentos de um desenho. Selecionamos, para este artigo, apenas as falas referentes às interações com as crianças, feitas a partir de algumas tiras de histórias em quadrinho da personagem Mafalda, de autoria do argentino Quino,⁴ sobre as quais trataremos mais detalhes a seguir. Procuramos manter a preocupação de trazer à tona as manifestações mais espontâneas possíveis das crianças entrevistadas (mesmo sabendo que havia ali uma situação de escola e de intervenção de pesquisa que, certamente, interfere na espontaneidade); de qualquer forma, dedicamos atenção e voz às impressões que as imagens nelas provocavam. Esse cuidado está presente também na análise das falas dos meninos e meninas, análises essas que foram tratadas partindo-se um referencial teórico específico, conforme será explicitado.

IMPASSES EDUCACIONAIS, PROBLEMAS DE LONGA DATA

Para além da já referida falta de limites e disciplina que estão na “ordem do dia”, pode-se dizer que há, também, uma retórica constante acerca da “crise na educação” e da “crise de autoridade” – tópico que privilegiamos aqui. A fim de atingir nosso objetivo, cabe um breve mapeamento histórico do cenário político e, simultaneamente, do cenário educacional do assunto em questão. Não se trata de fazer uma descrição precisa do que tem sido escrito sobre crise educacional, mas de considerar as discussões a respeito, uma vez que nos oferecem elementos para pensar como se gestou e ainda se fortifica tal discurso. O tema da autoridade e da crise na educação abarca, logo de imediato, a interlocução com formulações teóricas, muitas das quais fruto de investigações em diferentes campos do saber, envolvendo subtemas, diferentes instituições, além de objetos de pesquisa diversos (alguns talvez mais espinhosos, outros de uma amplitude que este trabalho não poderá contemplar). Citaremos alguns desses objetivos de pesquisa cuja menção, mesmo de forma sucinta, convém destacar: a família, a escola e as relações intergeracionais.

Muitos são os discursos que ditam os modos de como *ser e não ser* mãe, pai e professor ou professora. Para além do que tem sido veiculado na mídia, houve, a partir de um dado momento histórico, todo um redirecionamento dos modos de educar, por meio da intervenção das diversas áreas da saúde; questões disciplinares

⁴ A personagem Mafalda – do argentino Joaquín Salvador Lavado, mais conhecido por Quino, nascido em 17/7/1932 –, foi lançada oficialmente em 29 de setembro de 1964, na revista *Primeira Plana*. Sua trajetória perdurou até 1973 em mais outras duas revistas: *El Mundo* e *Siete Dias Ilustrados*.

foram minimizadas, porque as pessoas e seus problemas passaram a ser medicalizados ou psicologizados (XAVIER, 2002). O cuidado e a proteção transmitidos pelos pais aos filhos passaram a fazer parte da rotina familiar desde o fim do século XVIII, quando ocorreu um processo de medicalização intenso na sociedade e quando foram ditadas diversas normas de higiene – o que “acarreta um efeito de limitação ou, pelo menos, uma intensificação dos elementos e das relações que constituem a família no sentido estrito (o grupo pais-filhos)” (FOUCAULT, 2008, p. 199). Se, naquela época, a medicalização interferiu na relação familiar, de modo a privatizar o ambiente em que essa relação se dava – limitando e delimitando o próprio espaço físico da família –, a partir do século passado, o efeito das áreas médicas e psi sobre a relação familiar teve efeito contrário. O que era do âmbito privado passou a ser discutido no espaço público, de forma bem mais aberta. Há que se considerar, porém, que se trata de movimentos diferentes. Enquanto o discurso médico introduzia normas de higiene e cuidados básicos – relativos à proteção das crianças –, o discurso pedagógico se valia de teorias psicológicas e neurológicas e de seus respectivos efeitos sobre os diferentes modos de educar os mais jovens.

Um aspecto que também deve ser considerado é o da “virada psicopedagógica” que se deu da segunda para a terceira Modernidade, movimento que propiciou o deslocamento da preocupação com a formação e a educação para a ocupação com a aprendizagem, mais especificamente, para as formas de aprendizagem (COUTINHO, 2008). Essa transição – que não deixou de se manifestar até os dias atuais – é perceptível no grande número de encaminhamentos de crianças em idade escolar à clínica, logo que um “desajuste” à vida escolar é identificado (SCHÄFFER, 2000). A partir da década de 1960, houve uma extrema preocupação com os modos de aprendizagem ou, em outras palavras, com as formas como os alunos estavam aprendendo os conteúdos, com o respectivo “encaixe” (ou não) em padrões ditos normais. Enquanto em períodos anteriores acentuava-se a preocupação em torno da transmissão da educação e dos ensinamentos vindos de pais e professores, agora passam a prevalecer os processos de aprendizagem e os possíveis traumas a eles associados.

Frisamos, com esses apontamentos, o quanto a emergência e as condições de possibilidade de determinados enunciados – da área psi e demais instâncias terapêuticas –⁵ e os efeitos de verdade que os legitimam estão entrelaçados com a paulatina aceitação de discursos que versam sobre os “modos corretos e incorretos de educar”. Eis que surge a insegurança para os educadores (pais e professores): “Afim, será que estou agindo de forma correta?” Vale dizer que quando utilizamos, aqui, os conceitos de emergência, condições de

⁵ Não estamos fazendo aqui um juízo de valor, julgando se as contribuições de diferentes áreas foram benéficas ou não para a educação; analisamos apenas suas possíveis consequências.

possibilidade, enunciados, efeitos de verdade e discurso, estamos nos valendo de conceitos muito específicos, fundamentados na obra de Michel Foucault (2007; 1996).

AUTORIDADE: UM CONCEITO CARO À EDUCAÇÃO

Tomamos como referencial teórico principal, neste artigo, o conceito de autoridade em Hannah Arendt. A autora descreve-o magistralmente, desde seu surgimento entre os gregos, passando pela posterior nomeação que se fez dele entre os romanos, até o paulatino processo de crise que se instaurou já em meados do século XX, juntamente com a crise da tradição e, posteriormente, da própria educação. Interessanos aqui, em especial, a discussão da filósofa sobre a crise na educação e a necessidade de se instaurar um novo conceito de autoridade na área, já que, como Arendt mesma afirma, a “autoridade tal como a reconhecemos outrora, e que se desenvolveu a partir da experiência romana e foi entendida à luz da filosofia política grega, não se restabeleceu em lugar nenhum” (1997, p. 186).

Arendt (1997) explicita que o conceito de autoridade (do latim, *auctoritas*, derivado do verbo *augere*, que significa “aumentar”, “acrescentar”) era de uso exclusivamente político, no sentido da importância que os Estados (mais especificamente o Estado Romano) davam à fundação⁶, aos órgãos e instituições criados pelo povo, aos quais cabia o poder. Um exemplo dessa distinção entre poder e autoridade pode ser observado na Idade Média, quando à Igreja cabia conferir ou limitar o próprio poder real; ou seja, a autoridade pertencia à Igreja e o poder ao Estado. A característica mais potente do conceito em questão, segundo a definição de Arendt, é a da legitimação: uma pessoa só se torna uma autoridade quando sua figura e seus atos são legitimados pelo sujeito em relação ao qual ela (a autoridade) é exercida. Vale frisar que essa legitimação, ainda hoje, embora de forma mais rara, não se limita a pessoas, mas se estende – como bem assinala a autora com referência à Idade Média – também a instituições.

A ideia de que a autoridade pode ser conquistada por meio da violência choca-se radicalmente com a concepção arendtiana e nos possibilita maior esclarecimento quanto à noção de legitimação. Exatamente ali onde a força é usada é que a autoridade fracassa, diz-nos Arendt. A autoridade situa-se como um ato legitimado, com naturalidade e sem a necessidade do uso da força, para tornar-se reconhecida (ARENDR, 1997). Tal noção põe sob suspeita o pressuposto tão presente no senso comum de que a “crise de autoridade e na educação” seria consequência do paulatino afrouxamento dos castigos domésticos e escolares aos quais as crianças eram

⁶ Fundação entende-se aqui no sentido de uma ação conjunta.

submetidas em tempos anteriores ao nosso. Essa hipótese, aliás, confirma de forma acentuada nas falas das crianças entrevistadas, como veremos adiante.

Destacamos, em especial, a genealogia do conceito de autoridade, realizada por Arendt, já que a autora considera com cuidado os movimentos históricos, as rupturas e também as descontinuidades relativas às práticas discursivas e institucionais quanto a esse conceito. Motivadas pela necessidade de problematizar o tema e proceder a uma espécie de desmistificação da expressão “crise na escola” (apesar da série de problemas de ordem política e econômica na qual efetivamente se encontra a instituição escolar), centramos as discussões, a seguir, em torno das percepções de crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

PERCEPÇÕES DE QUEM “AINDA NÃO FALA” E, POR ISSO, “AINDA NÃO SABE”

Arelado aos temas da autoridade e da educação, o conceito de infância tem sofrido várias rupturas, conforme nos ensinam inúmeros estudiosos, especialmente dos campos da Filosofia e da História. Destacamos sucintamente algumas das discussões que vêm reverberando no campo da Educação há algum tempo e que possibilitam repensar essa categoria temporal na qual insistimos em enclausurar as crianças. Giorgio Agamben (2005), só para citar um dos autores dedicados ao tema, concebe a infância como condição de experiência humana e questiona a possibilidade de existência de uma *in-fância* do homem, que permitiria, anteriormente à aquisição da linguagem, uma “experiência pura e muda”. Essa *in-fância* pode ser configurada como uma experiência originária, motivo pelo qual Agamben usa a imagem de um círculo para expressar a relação entre linguagem e infância, sendo uma a origem da outra. O autor acentua a peculiaridade de ser esta última aquela que age sobre a linguagem, de modo a instaurar uma cisão entre língua e discurso. Retomemos as palavras do autor: trata-se de uma cisão “entre língua e fala, entre semiótico e semântico (no sentido de Benveniste), entre sistema de signos e discurso” (AGAMBEN, 2005, p. 63). Dos elementos citados, o segundo item (discurso) é afirmado quando o homem se constitui como sujeito da linguagem dizendo “eu”, o que lhe concede a característica de “ser histórico”, ou seja, justifica a sua historicidade – por isso a ligação estabelecida por Agamben entre infância, experiência e história. A riqueza da infância está, portanto, na transformação radical da língua; toda vez que o homem, como ser que se torna falante, entra na língua e passa a constituí-la como discurso.

Já Gilles Deleuze e Félix Guattari (1997), ao estabelecerem uma radical diferença entre história e devir (concebendo este como um campo de linhas de fuga, como tudo o que ressoa marginalmente, porém sem deixar de provocar rupturas naquilo que parece tão definido e estabelecido), falam em um devir-criança. Tal conceito parece-nos potente para o exercício de análise que fazemos, considerando uma certa genealogia da infância: devir-criança é uma referência clara a Nietzsche e a sua célebre parábola “Das Três Transformações” ou “Das Três Transmutações” (NIETZSCHE, 1996). Ou seja, falar em criança, aqui, não remete a pensar ou indicar um sujeito empírico, situado numa dada faixa etária ou num tempo determinado; ao contrário, o devir diz respeito a espaço, àquilo que irrompe espacialmente e não cronologicamente. Nessa perspectiva, a apreensão do próprio conceito se torna, por si só, um exercício de pensamento, invertendo-se assim a lógica temporal da concepção tradicional de infância como sendo simplesmente referida a sujeitos de tal a tal idade.

Nessa perspectiva, e em consonância com o pensamento de Walter Kohan (2004), compreendemos a infância como algo que diz respeito à potência e à criação, por vezes ao não mensurável e ao não classificável. Distanciamos-nos, na companhia desses autores, da própria concepção que atrela infância aos significados sugeridos pela etimologia da própria palavra. O termo infância, oriundo do latim *infantia* (derivado do verbo *fari*, que significa “falar”, agregado à negação *in*), corresponderia a uma negação do ato de falar (*fan* denota aquele que fala); tratar-se-ia, assim, daquele sujeito que ainda não se apropriou da linguagem articulada, que ainda está em processo de tornar-se alguém da sua espécie (GAGNEBIN, 1997). Ora, vinculada à ideia de não aquisição da linguagem está a ausência de saber. Ao enquadrar as crianças numa posição de quem ainda “não fala e não sabe”, nós, adultos, nos situamos no grupo inverso – o daqueles que sabem falar e que são os “verdadeiros” sujeitos da razão (ou, ao menos, os que se pressupõem que assim sejam).

Ao realizar uma pesquisa com crianças e atentar para suas falas, ao ouvi-las e registrar suas expressões e ideias, de certa forma vimos-nos diante da inversão do que se acostumou a entender como *infans*. A criança, para nós, é claramente presença e não o contrário disso; ela também é um modo de ser “razão”, “saber”. Ao partir desse pressuposto, abrimo-nos ao inusitado e procuramos, metodologicamente, desprender-nos de uma busca direta e específica de respostas, aquela segundo a qual a “posse” dos dados (no caso, os depoimentos das crianças), por suposição, nos permitiria a certa comprovação das hipóteses elaboradas. Tomamos esse cuidado, deliberadamente, no ato de interagir com as crianças entrevistadas:⁷ procuramos não fazer uso da palavra autoridade e, na medida do possível, não induzir

7 Os participantes da pesquisa foram informados sobre o trabalho a ser realizado e seus pais assinaram o termo de consentimento informado, autorizando sua efetivação.

as respostas ou as interpretações, diante dos materiais audiovisuais apresentados aos grupos.

Compreendemos, por certo, que jamais há neutralidade por parte do pesquisador e, ainda, que o grande enfoque da pesquisa já se tinha dado anteriormente às intervenções realizadas, ao escolhermos o material a ser utilizado. A opção pelas tiras em quadrinhos de Quino, com sua famosa Mafalda, personagem extremamente questionadora de tudo e de todos, constitui parte inequívoca do objeto de estudo que construímos. Mafalda evoca, de modo reiterado (mesmo quando isso não é diretamente ilustrado nos quadrinhos), as relações familiares, políticas, educacionais dos pares, de forma sintética e, ao mesmo tempo, instigante. Mas isso não invalida, a nosso ver, o esforço empreendido de não buscar o que já sabíamos. É justamente essa tensão no trabalho do pesquisador que nos move: temos claros os autores e os conceitos que nos orientam, selecionamos estratégias específicas, em termos metodológicos (como é o caso das tiras de Quino e o debate sobre elas com as crianças) e, ao mesmo tempo, fazemos a tentativa consciente, clara, de nos dirigirmos a alunos de 8 a 11 anos, num genuíno esforço de escuta, de valorização do que alguns chamam de “circulação da palavra na escola”.⁸

Destacamos, inicialmente, as falas de alguns alunos, suscitadas a partir de uma tira na qual a personagem Mafalda observa a foto de sua mãe quando criança e faz o seguinte comentário: “Por que você nunca me contou que já foi minha irmã?”. Após a visualização, leitura e breve discussão da história com o grupo, perguntamos “Como vocês acham que era a infância dos pais de vocês?”. Eis algumas das respostas: *É melhor, porque nossos pais apanhavam muito; Eles não apanhavam de chinelo, apanhavam de cabo de vassoura; De cinta; Eles também apanhavam com régua, na escola.*⁹ Percebemos, aqui, dentre as falas citadas, que a primeira delas faz menção a uma infância melhor em relação à infância por eles vivida; e, em seguida, explicita por que motivo a de seus pais teria sido pior. As demais crianças reforçam tais afirmações em relação aos castigos físicos, e afirmam que eles certamente eram mais intensos na época de seus pais. Mas o que gostaríamos de frisar é o fato de não nos interessar, nem no momento daquele diálogo nem na elaboração da análise, se os tempos referidos eram melhores ou piores. As qualificações e julgamentos partiram das crianças e, como é possível observar em outras falas, os alunos mencionam que a infância era “pior” em relação às reprimendas sofridas, mas “melhor” quanto à educação das crianças.

As menções dos entrevistados aos castigos físicos aos quais os pais ou avós eram submetidos, quando crianças, apareceram, também, de forma significativa em depoimentos suscitados a partir de uma outra tira em quadrinhos, também da Mafalda. Nesta, dois

⁸ Jane F. Barros elaborou sua Tese de Doutorado justamente sobre a relevância da escuta da criança; e não só dela, mas também das professoras, dos funcionários da escola, dos pais, do corpo de psicólogos, e assim por diante, como uma possibilidade de desatar nós e expor, para todas as instâncias envolvidas com a educação de crianças, de que modo circula (ou poderia circular) a palavra no ambiente escolar, e as infinitas e ricas possibilidades de um olhar mais aberto e cuidadoso com o outro infantil (BARROS, 2010).

⁹ As falas das crianças estão grifadas em itálico no decorrer do texto.

idosos, sentados em um banco de praça, praguejam contra a personagem, após ela se “meter” na conversa deles. Afirmam, em seguida, que não faziam aquilo quando crianças. Ao serem interrogadas sobre o porquê de antigamente seus pais e avós ficarem quietos quando os adultos falavam (numa alusão à situação apresentada nos quadrinhos), muitos deles apontaram a violência como um dos principais motivos: [...] *eles eram mais bravos, qualquer coisa que eles diziam eles brigavam; Eu acho que eles castigavam eles quando eles eram pequenos. Daí eles não queriam ser xingados, nem machucados; Ah, porque eles apanhavam muito e porque iam lá e davam (faz um gesto de surra); [...] eles respeitavam porque, naquela época, eles se ajoelhavam no milho, levavam régua no dedo e levavam puxão de orelha; Eles apanhavam direto.* Para a pergunta referida, houve várias crianças que responderam *Não sei*; outras ainda disseram que era assim, porque *Não se podia* (no sentido de ser uma regra), era proibido falar enquanto os adultos estavam falando, resposta que, de certa forma, sugere a ideia de uma norma incorporada, de uma verdade inquestionável da época. De qualquer forma, sobressaíram falas que mencionaram, sobretudo, castigos físicos.

Ainda em torno da mesma tira em quadrinhos, os depoimentos permitiram constatar o quanto as crianças se constituem no interior de discursos hoje hegemônicos, segundo os quais é indiscutível a assertiva de que “as crianças não respeitam mais e estão cada vez mais desobedientes”; para além disso está o fato de que muitos pais justificam tal afirmação referindo-se à forma como os mais velhos impunham os limites anteriormente. Ou seja, as próprias crianças acreditam não serem mais tão “educadas” pelo fato de não receberem castigos tão árduos ou por não serem submetidas a técnicas penosas de disciplinamento escolar: *Porque, naquela época, a coisa era mais severa e, hoje, as crianças são mais mal-educadas; Eu acho que antigamente, se as crianças não tivessem respeito, ganhavam umas boas de umas tapeadas; hoje em dia ninguém respeita ninguém; Porque hoje os pais só, às vezes, botam de castigo.*

Poder-se-ia argumentar que o discurso acerca da “crise na educação” está disseminado de tal forma que as crianças, embora atores do processo socializador em questão, também o veem de forma negativa e em decadência, em relação aos tempos de outrora. Caberia desenvolver uma argumentação maior (sobre a qual certamente não daremos conta em plenitude, neste texto), a respeito de como se constituem essas verdades, agora presentes nas falas de sujeitos tão jovens sobre a situação educacional a ponto de tomarem como verdade a assertiva de que *hoje em dia ninguém respeita ninguém*. O que está em crise, segundo Arendt (1997), independentemente da época considerada, é a forma de se olhar para o passado. O saudosismo – percebido nas falas das crianças que se encontram na faixa etária dos

8 aos 11 anos – denota um pouco a forma como os pais olham para o passado e o que transmitem a partir desse olhar. O que nos chama atenção são os modos como, desde muito cedo, o discurso saudosista passa a ser adotado também pelas crianças. Isso talvez constitua uma prova de que nós, adultos, enfatizamos por demais o passado como uma época supostamente melhor, idealizada; criamos uma hierarquia entre nossa infância e aquela que é vivida hoje, impossível de ser comparada por parte das crianças, mas compartilhamos com elas uma leitura do presente, em nada isenta de uma tentativa de homogeneização em relação ao passado.

Sabemos – e as crianças deixaram claro isso em suas falas – que as técnicas disciplinares, em tempos nem tão antigos, eram mais visíveis, estavam cotidianamente presentes na vida das famílias e escolas, como o uso da palmatória, dentre tantas outras humilhações e agressões físicas extremamente violentas. Mas o fato é que a autoridade – que independe da violência – passou gradativamente a sofrer certa deslegitimação, ainda mais quando isso se justifica unicamente pela ausência do poder de disciplinar e quando novas formas de legitimar a autoridade deixam de ser exercidas. Ao mesmo tempo em que as crianças têm presente o rigor da disciplina da época dos pais e, por vezes, os abusos por eles sofridos, na forma de atos violentos, elas não deixam de mencionar as enormes “facilidades” de seu tempo. Aqui, é como se esses alunos dialogassem com o historiador Hobsbawm, trazendo exemplos de como ocorreram, de fato, importantes rupturas no que concerne aos lugares de aprender e de ensinar, no sentido das trocas entre diferentes gerações.

O fato de “não apanhar” aumenta, para muitas das crianças com quem conversamos, as estratégias de conseguir algo que almejam, quando não são atendidos seus pedidos e desejos; isso também aparece na forma de indisciplina, especialmente no espaço escolar. As falas de dois alunos ilustram essa situação, primeiro em relação à mãe e, posteriormente, em relação à professora: *Eu odeio quando a minha mãe briga comigo, eu fico de mal com ela.* “E à professora também?”, perguntamos: *Bah!* (com muita ênfase). “Pior ainda?”, perguntamos: *Toda hora, às vezes eu “dou uns cortes” na professora.* Em resposta à ordem da mãe, outro aluno exemplifica que, antigamente, os pais mandavam *calar a boca*, mas (nas palavras do entrevistado): *[...] quando a minha mãe fala isso pra mim, me tranco no quarto e começo a mexer no computador.*

Em outra tira apresentada às crianças, a personagem Mafalda está sentada junto à porta de entrada de uma casa, na beira da calçada, e escuta o comentário que um transeunte lança para outro: “Não dá para saber o que o governo fará para se manter forte”; em seguida, passa um carro com vários policiais. Diante dessa cena, Mafalda

conclui: “Bom, agora mesmo passou por aqui um vidro de vitaminas”. Após conversar com os grupos sobre o conteúdo desta tira, fizemos uma analogia dos pais com o governo e lançamos a pergunta: “Para os pais de vocês mandarem e serem obedecidos, o que eles fazem? Qual é o vidro de vitaminas deles?” Entre as respostas, a maior parte das crianças mencionou o “xingão”, embora o chinelo e outros objetos usados para a “surra” e o ato de bater também tenham sido aludidos. Seguem algumas respostas: *Mandar; Me xingando; Xingar; O cinto, o chinelo e o tamanco; A minha mãe fala assim: “vai-te, senão eu te quebro a pau”; Batendo na gente; Bater e xingar; A minha mãe fica bem braba; Xingar e humilhar.*

Quanto à ideia de crise na educação, do fim de uma época na qual as crianças respeitavam os pais ou os mais velhos, depreendemos que esta já integra “naturalmente” parte do discurso infantil; é possível supor isso a partir de algumas falas por meio das quais os sujeitos demonstram essa forma de subjetivação, de que constituem uma geração que “não respeita ou não obedece mais”: [...] *porque eles ouviam* (no sentido de que hoje as crianças não ouvem mais); *Porque as crianças, tem umas crianças que até mandam nos pais.* Atentamos aqui para a ênfase dada pela própria criança pelo advérbio “até” na última enunciação citada, e retomamos a fala já referida anteriormente, que evoca o desrespeito: *hoje em dia, ninguém respeita ninguém.*

CRISE, FUNÇÃO SIMBÓLICA E TRANSMISSÃO: CONCEITOS EM CRUZAMENTO

Embora as crianças não tenham utilizado o termo “crise”, extremamente comum entre as queixas de pais e professores, trazemo-lo para pensar seus diversos usos e as inúmeras possibilidades de interpretação que suscita, inclusive entre estudantes das primeiras séries da educação básica. Muitos são os autores a considerar que a sociedade estaria, indubitavelmente, em crise. Costa (1994) define essa situação como um “conflito com o código, determinado pelo afastamento das condutas práticas do modelo ideal” (p. 40). Já nas palavras de Madeira e Tura, a “perspectiva de associar a crise da sociedade à crise da escola, numa via de sentido duplo, está bastante arraigada entre aqueles que pensam a educação, elaboram e formulam uma teoria sociológica educacional” (2000, p. 62). Alguns dos efeitos frequentemente citados são: “a crise dos valores morais, o individualismo, o consumismo desregrado, [...], a pouca disciplina para o estudo, entre outros” (p. 62). Mas, tendo em vista que a escola é uma instituição da sociedade, como ela poderia ficar imune às mudanças que ocorrem nessa mesma época e lugar? Diferente das crises econômicas, que tendem a ser cíclicas – já que continuamente vão e vêm –, a crise

educacional remete a um desalento, a um descontentamento, que pode ser mais bem compreendido se atentarmos para a crise da razão ou, em outras palavras, para a chamada crise da modernidade, que produz efeitos em diferentes campos, entre os quais o que nos interessa aqui: a educação.

Conforme situa Alfredo Veiga-Neto, a etimologia da palavra *crise*, em grego *krisis, eōs*, “é tanto a faculdade de distinguir, de separar, quanto debate, disputa; o verbo do qual essa palavra deriva é *krínō* e denota a própria ação de julgar (para decidir melhor)” (VEIGA-NETO, 2008, p. 43). Já a forma latina *crisi, is* significa “o momento de decisão cujo objetivo é a execução de uma mudança súbita no curso de um acontecimento, de uma ação, de uma doença etc.” (VEIGA-NETO, 2008). Devido à ligação da palavra crise com a prática médica, pouco a pouco o conceito passou a ser associado a processos de degeneração, decadência e morte. Eis uma herança que se mantém; por isso a dificuldade de pensar a crise desligada de um teor negativo. César e Duarte, baseados em estudos foucaultianos, afirmam que a ideia de crise está presente de maneira intrínseca na própria configuração das instituições modernas, uma vez que a crise “é o motor e o combustível para o funcionamento da sociedade moderna disciplinar” (CÉSAR; DUARTE, 2010, p. 833), que tem o intuito de disciplinar e controlar os sujeitos. Assim, a crise na educação está em conexão direta com o que se diz da crise da modernidade.

Na obra *Entre o passado e o futuro*, escrita entre os anos de 1954 e 1964, Arendt já trouxe em sua abordagem a expressão “crise na educação”; vemos, portanto, que a referência a um estado de crise, que consideramos tão presente em nossos dias, já vem de longa data. Arendt comenta que, devido a “determinadas teorias, boas ou más, todas as regras do juízo humano normal foram postas de parte” (ARENDR, 1997, p. 227). A autora salienta que entre os motivos da referida crise, nos Estados Unidos, estão as teorias modernas da área da Pedagogia, quando adotadas de forma servil e indiscriminada. Embora detenha sua análise na situação educacional dos Estados Unidos, Arendt avalia que a crise não se restringe somente àquele país. Seu trabalho parte de uma abordagem política e vincula-se à forma como os pais educavam seus filhos, no tempo a que ela se refere. Talvez, no Brasil, a manifestação da crise tenha se dado de forma mais tardia, por toda a diferenciação do desenvolvimento histórico dos sistemas políticos e de ensino neste país; mas, para o tema em questão, a contribuição de Arendt continua, ainda hoje, de extrema valia.

Nos termos da análise de Ferreira (2008), sobre a crise aqui referida, embora esta tenha ressoado por muito tempo e, quase sempre, em tom negativo, prefigurando uma catástrofe, atualmente, ela

“é vivida por nós como uma situação histórica nova que requer outra compreensão, momento semântico que faz emergir o sentido criador contido na crise” (p. 4). Outros autores, como Larrosa (2008), relativizam a ideia de crise, concebendo-a como um efeito inevitável do encontro e de qualquer relação ou embate entre gerações, conjunturas que denotam surpresa e descontentamento por não compreendermos o movimento histórico de ida e vinda, os retornos àquilo que foi produzido com e por nossas palavras, nossas ideias, nosso tempo. Enfim, conforme nos ensina Dufour (2000), uma geração não se constitui sem a participação de ao menos duas gerações antecedentes; para o autor, o acesso à função simbólica se dá pela transmissão oral de geração em geração, o que, além de identificar o sujeito no tempo e no espaço, o instaura no discurso, fazendo com que se autodenomine e nomeie.

Segundo as palavras de Dufour (2005), em tempos anteriores ao nosso, pode-se dizer que havia um fio discursivo a constituir a autoridade, um fio geracional, responsável por promover e desenhar um modo de existir a autoridade, ao distribuir cada geração em seu lugar. De maneira incisiva, o autor defende que, diferentemente de épocas passadas, na contemporaneidade haveria uma “negação geracional”, adultos que não querem assumir nem o papel nem o lugar de autoridade para as novas gerações. As falas dos sujeitos partícipes de nossa pesquisa, entretanto, sugerem algo distinto da afirmação de Dufour, não a reforçam de forma tão peremptória; talvez alguns adultos estejam negando o lugar que ocupam no que diz respeito a modos tradicionais de transmissão oral, mas a distinção entre idade adulta e infantil parece ser reforçada no exercício da parentalidade dos adultos responsáveis pelas crianças entrevistadas.

Tendemos a lamentar a situação atual nos mais variados quesitos e recordar, com saudosismo, décadas anteriores ou, ainda, o tempo de nossos próprios antepassados, reafirmando o quão tudo era bom e melhor, como as crianças entrevistadas também o fizeram em suas falas. Na área da educação não é diferente. O problema, em meio a essa onda de enunciações acerca da crise (que parece não desaparecer nunca), é conseguir “ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar as redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns a partir dos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 5). A rigidez dos regimes disciplinares apontada pelas crianças – que demonstraram ter total conhecimento das modificações que ocorreram no campo educacional – e sua posterior amenização apontam para o envolvimento e a participação de diferentes fatores constituintes das sociedades industriais:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento do corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso. [...] E depois, a partir dos anos sessenta, percebeu-se que este poder tão rígido não era assim tão indispensável quanto se acreditava, que as sociedades industriais podiam se contentar com um poder muito mais tênue sobre o corpo. (FOUCAULT, 2008, p. 148)

Considerando que a escola foi gestada nesse meio, com o intuito de disciplinar os corpos, parte das modificações vividas historicamente nesse período também se deu devido às demandas dos sistemas de produção. A partir do questionamento de Michel Foucault sobre qual “o tipo de investimento do corpo que é necessário e suficiente ao funcionamento de uma sociedade capitalista como a nossa?”, pensamos – aliadas aos estudos de Dufour (2005) – que, hoje, a ordem parece ser a de habilitar os corpos mais para o consumo do que para a produção. E, nessa habilitação, os conteúdos escolares vão perdendo terreno, de modo que crescem as demais formas de socialização e convivência, as quais acentuam e ensinam a fluidez do consumo; observa-se que uma lógica midiática e de mercado publicitário passa, efetivamente, a concorrer com outras tantas referências importantes (sejam elas familiares, escolares, e de tantas outras bases institucionais). Como afirma Marcello, “os processos educacionais e formativos estão, cada vez mais, sendo exercidos em outros espaços da cultura – e não apenas na escola, entendida, muitas vezes, como locus exclusivo e privilegiado de ensino-aprendizagem” (MARCELLO, 2005, p. 94). Da mesma forma, a família parece mesmo ter ficado “à parte” de determinados processos educativos ou, pelo menos, parece ter delegado a outros lugares de autoridade sua ação formadora dos mais jovens. Nos depoimentos das crianças de nossa pesquisa, ficou bastante clara a relação entre os vários embates em torno de “quem manda”, “quem diz o que deve ser feito”, e o mero (mas não menos problemático) acesso a determinados bens de consumo. Alguns dos alunos referiram-se, claramente, ao gesto de gritar, brigar, ameaçar, por parte deles, para conseguir algum objeto de seu desejo.

Assim, voltamos, ainda uma vez, ao conceito de autoridade de Hannah Arendt, para afirmar sua consistência e pertinência em nossos dias e, também, para questionar o que em outras décadas se concebia como autoridade. Será que realmente se tratava de autoridade? Relembramos, aqui, que a autoridade, tal qual pensada por Arendt (1997), não se legitima pela violência. Esse é um aspecto fundamental. E, a partir daí, indagamos sobre as possibilidades de legitimação de figuras de autoridade pela palavra. Para Dufour (2005),

a autoridade se dá sempre pela palavra. Então, cabe-nos ainda uma pergunta: de que forma estão se dando, hoje, as relações intergeracionais, no sentido da circulação da palavra? (BARROS, 2010) Há espaço para a oralidade, para a fala e a escuta entre pais e filhos, professores e alunos? Ora, por mais permeados que estejamos pelas tantas tecnologias de comunicação e informação e, também, por uma gama cada vez mais abundante de imagens e apelos de visibilidade nas redes sociais, ainda somos, de fato, uma sociedade que interage por meio da palavra. A própria experiência da pesquisa por nós realizada aponta nessa direção: na medida em que se coloca na mesa a possibilidade da escuta e da expressão de si, saímos do cômodo lugar de posições cristalizadas a respeito das queixas e da desolação diante de uma autoridade ameaçada para lidar com uma multiplicidade de enunciações, nas quais, por vezes, se percebe um desejo de acolhida, de afeto feito de atitudes afirmativas de si próprio (o adulto), por parte das crianças.

Por isso, longe de assumir um tom saudosista ou pessimista, acreditamos que as figuras de autoridade têm-se configurado a partir das demandas de cada época e dos diferentes movimentos históricos que constituem a sociedade. Os depoimentos das crianças com quem interagimos apontam para a necessidade de, em vez de lamentarmos uma “idade de ouro” perdida, mapear as novas formas de legitimação de figuras de autoridade, suas possibilidades de afirmação e os modos como, insistentemente, perdura o discurso acerca da “crise na educação”, algo que, mais uma vez, não necessariamente soa de forma negativa. Trata-se de pensar de que modo nos tornamos herdeiros de certos conceitos de autoridade e, junto com isso, propor um adensamento de nossas relações com o outro (o outro adulto, o outro jovem, o outro infantil), investindo na palavra e nos processos de inscrição simbólica no real.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BARROS, Jane F. *Entre-as-linhas da escola: possibilidades de circulação da palavra*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. 144p.

CÊSAR, Maria Rita de Assis; DUARTE, André. Hannah Arendt: pensar a crise da educação no mundo contemporâneo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 823-837, set./dez. 2010.

COSTA, Jurandir Freire. Como nos espelhos: introdução. In: _____. *Ética e o espelho da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 17-56.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

CURY, Augusto. *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, 4. São Paulo: 34, 1997.

DUFOUR, Dany-Robert. *Os mistérios da trindade*. Tradução de Dulce Duque Estrada. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

_____. *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Tradução de Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERREIRA, Juca. Introdução. In: _____. *Mutações: a condição humana*. Rio de Janeiro: Artepensamento, 2008. p. 4-5.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. *Microfísica do poder*. 25. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNNIOR, Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-100.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

LARROSA, Jorge. A educação como figura do porvir e o tempo da transmissão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DIÁLOGOS NA CONTEMPORANEIDADE: VERTIGENS DO TEMPO, 1.; SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 1., 18 set. 2008, Centro Universitário Univates, Lajeado. *Comunicação oral...* Lajeado: Centro Universitário Univates, 2008.

LIMA, Francine; ARINI, Juliana. Eles são uns capetas. *Época*, São Paulo, n. 569, p. 62-70, abr. 2009.

MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Crise da sociedade, crise da escola. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 29, n. 117, p. 62-69, out./dez. 2000.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Dispositivo da maternidade: mídia e a produção pedagógica de sujeitos, práticas e normas. *Educar*, Curitiba, n. 26, p. 81-98, 2005.

MENDONÇA, Martha. Amor demais atrapalha. *Época*, São Paulo, n. 569, p. 70-73, abr. 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zarastustra. In: _____. *Obras incompletas*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 209-249. (Coleção Os Pensadores)

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e. Pesquisador e criança: dialogismo e alteridade na produção da infância contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 1019-1035, set./dez. 2009.

SCHÄFFER, Margareth. A constituição do sujeito: a demanda escolar à clínica e a produção de não-aprendizagem. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO REGIÃO SUL, 3., 2000, Porto Alegre. *Anais...*, 1. Porto Alegre: ANPEdSul, 2000.

TIBA, Içami. *Quem ama educa*. São Paulo: Gente, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et al. (Org.). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*, 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-58.

XAVIER, Maria Luisa M. Os incluídos na escola: a negação/ocultamento no processo de disciplinamento. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR EM SUPERVISÃO ESCOLAR, 3., nov. 2002, Unisc, Santa Cruz do Sul. In: *Anais...* Santa Cruz do Sul: Unisc, 2002.

MARIANE INÊS OHLWEILER

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGedu/UFRGS – Porto Alegre (RS); professora no Curso de Pedagogia e Licenciaturas do Centro Universitário – Univates – Lajeado (RS)
mariane_ohl@yahoo.com.br

ROSA MARIA BUENO FISCHER

Doutora em Educação, professora na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGedu /UFRGS – Porto Alegre (RS)
rosabfischer@terra.com.br

OUTROS TEMAS

MODELO DE ASESORÍA A ESCUELAS CENTRADO EN EL ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE

ILICH SILVA-PEÑA

ISABEL SALGADO LABRA

ANA SANDOVAL

RESUMEN

El presente trabajo describe el proceso de construcción de un modelo de asesoría a escuelas en el marco de un proyecto piloto desarrollado por el Gobierno de Chile en conjunto con Universidades. Se da cuenta, por un lado, del contexto en el cual se desarrolló la asesoría, y por otro de los principales avances que han permitido la constitución de una propuesta de abordaje de la misma a establecimientos educacionales por parte de instituciones que propenden al mejoramiento educativo. Para finalizar se advierten algunas dificultades en la implementación del modelo y se establecen proyecciones del trabajo realizado, se identifican las limitantes que se tiene al abordar un proceso de asesoría de estas características, y se dejan abiertas algunas interrogantes que permitirán avanzar en un proceso más efectivo de construcción del modelo de asesoría a establecimientos educacionales.

DESARROLLO PROFESIONAL • DOCENTES • ESCUELAS • ASESORÍA

A CONSULTING MODEL TO SCHOOLS BASED ON COACHING

ABSTRACT

This paper describes the construction of a model aiming to support schools in a project developed by Chilean government and universities. It shows the context of consultancy and its principal advances, this allowing do make a proposal for the educational improvement. There is an advertence about some difficulties in the implementation of the model and there are explained the projections for this work. There are identified the limits for the approach of this kind of consultancy and some questions remain open for the future advance of a more effective consultancy in our country and in Latin America.

PROFESSIONAL SERVICES • TEACHERS • SCHOOLS • COACHING

UM MODELO DE ASSESSORIA DAS ESCOLAS CHILENAS BASEADO NO ACOMPANHAMENTO DOCENTE

RESUMO

Este artigo descreve o processo de construção de um modelo de assessoria a escolas no âmbito de um projeto piloto desenvolvido pelo governo do Chile em conjunto com universidades. Apresenta-se, por um lado, o contexto em que se desenvolveu a assessoria e, por outro, os principais avanços que possibilitaram a construção de uma proposta de abordagem da assessoria a estabelecimentos por parte de instituições preocupadas em melhorar a educação. Para finalizar, apontam-se algumas dificuldades na implementação do modelo e se fazem projeções do trabalho realizado, identificam-se as limitações com que se depara ao abordar um processo de assessoria com essas características e se deixam em aberto algumas questões que possibilitarão avanços em um processo mais efetivo de construção do modelo de assessoria a estabelecimentos educacionais.

ACOMPANHAMENTO PROFISSIONAL • DOCENTES - ESCOLAS •
ASSESSORIA ÀS ESCOLAS

EL AÑO 2006 SE COMIENZA a ejecutar el programa *Escuelas prioritarias*, una propuesta basada en los anuncios realizados por la presidenta de Chile (BACHELET, 2006). Dicho programa postulaba la realización de una asesoría por parte de universidades a 100 Escuelas que se desempeñaban en sectores de alta vulnerabilidad social y que presentaban una “alta fragilidad institucional”, las cuales estaban distribuidas en 4 regiones del país (CHILE, 2006b). En ese contexto, el Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat postula a la licitación del proyecto de asesoría, asignándosele 7 escuelas de la IX Región.

Durante los últimos 3 meses del 2006 se desarrolló una etapa llamada de “empalme”, que consistió en la profundización del diagnóstico de cada una de las escuelas y, especialmente, en la generación de relaciones de confianza entre la institución asesora y la asesorada. En el año 2007 comienza un periodo que fue llamado “Estabilización”, el que consistía básicamente en normalizar ciertos procesos que son básicos en la escuela, como el uso de los tiempos, la planificación del proceso educativo o la organización de documentos. Dicha etapa no podía generarse de manera descontextualizada, por lo tanto se requirió avanzar en los aspectos de gestión curricular y liderazgo a la par de la implementación de propuestas didácticas. Ya que los ámbitos necesarios a cubrir eran bastantes, se optó por partir abordando primero un subsector; en esa línea, lenguaje y comunicación fueron entendidas como la base para abordar otros subsectores posteriormente. Dicha situación fue aceptada por el Ministerio de Educación –MINEDUC–, quien actuaba como mandante y contraparte del proyecto. El hecho de

comenzar el trabajo por un subsector de aprendizaje permitió acotar la ejecución de las acciones iniciales y fue posible dar respuestas más ajustadas a las necesidades de cada centro educativo al dedicar más tiempo a aspectos de organización tanto a nivel de escuela como de aula (posteriormente el MINEDUC aplicó esta misma lógica para instalar la ley de Subvención Escolar Preferencial).

Para avanzar en el proceso de asesoría se elaboró una primera versión del modelo, el cual fue puesto a prueba durante el año 2007. En el presente artículo se avanza en la descripción de este modelo, que tiene su eje central en el desarrollo profesional de los docentes.

CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Desde comienzo de los años 90 se desarrolló el programa P 900, que consideró inicialmente a las 900 escuelas más pobres del país y que luego fue creciendo en cantidad y también en complejidad. A la par de este programa se implementaron acciones de focalización en las escuelas con mayores dificultades para revertir sus resultados como institución. Considerando que varias escuelas, a pesar de haber contado con estos apoyos, no avanzaban en sus resultados y por ende en el aprendizaje de niños y niñas, se comenzó en la Región Metropolitana con un proceso de “intervención” de las escuelas catalogadas en ese momento como “críticas”. *Escuelas críticas* fue un programa piloto que consideró 66 escuelas de la Región Metropolitana, las cuales fueron acompañadas por instituciones de educación superior y organismos no gubernamentales en un proceso de mejoramiento escolar (CHILE, ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO, 2003). Independientemente de los resultados institucionales obtenidos por la aplicación de este programa, lo más importante fue la obtención de lecciones para poder implementar en una segunda etapa que abarcaría no sólo la Región Metropolitana sino también otras regiones del país.

A partir de esta experiencia, pero con una evidente reformulación, la nueva administración inicia un nuevo proyecto de mejoramiento educativo que reemplaza al anterior. El proyecto de “escuelas prioritarias” amplía su rango de acción y esta vez quienes participan son 100 escuelas básicas de varias regiones, Metropolitana, de Valparaíso, del Biobío y de la Araucanía. Se solicitó el apoyo a este proceso a algunas de las instituciones que venían trabajando en las escuelas críticas, junto a otras instituciones “fundamentalmente universidades” que se integran en el año 2006.

Se definió como escuelas prioritarias a escuelas de Educación Básica cuyos estudiantes pertenecen a los grupos socioeconómicos bajo y medio-bajo, presentan en general bajos resultados de pruebas estandarizadas y dichos resultados han persistido en el tiempo. Además,

estas escuelas tenían características como una baja sostenida en la matrícula, tasas de repitencia sobre el promedio nacional y alta rotación de estudiantes. Además, señalaban documentos ministeriales,

Este tipo de establecimiento posee una alta fragilidad institucional, con prácticas organizacionales y pedagógicas que no facilitan el desarrollo de procesos sistemáticos, diversos problemas no resueltos en el plano de la gestión escolar, de la gestión curricular, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del clima relacional. (CHILE, 2006b, p. 6)

El proyecto de escuelas prioritarias contemplaba 4 fases de asistencia técnica a las escuelas: Empalme, Estabilización, Apropiación y Preparación para el mejoramiento sustentable. La fase de empalme, a desarrollarse durante el segundo semestre del año 2006, tenía entre sus objetivos la elaboración de un diagnóstico institucional y el conocimiento mutuo entre ambas instituciones, además de la sensibilización de la escuela frente a estrategias didácticas a incorporar en la siguiente fase. La Fase de Estabilización, a implementarse durante el año 2007, buscó fundamentalmente asesorar de manera intensiva a docentes y directivos para contribuir al mejoramiento de los aprendizajes, especialmente de lenguaje y matemática (CHILE, 2006b). La Fase de Apropiación buscaba consolidar estos elementos de asesoría en las escuelas durante el año 2008 para finalmente establecer un período de preparación para el mejoramiento sustentable, en el que las escuelas asumirían gradualmente su quehacer de manera autónoma. Después de un año y medio de implementación, este proyecto fue eliminado sin evaluación previa por parte del Ministerio de Educación, lo que provocó un grave problema de financiamiento a las 12 instituciones a cargo de las mencionadas escuelas. En el caso del Instituto de Investigaciones Pedagógicas de la Universidad Arturo Prat –IIP/UNAP–, éste continuó trabajando como institución asesora durante todo el año 2008 con el mismo modelo de asesoría en cuatro de las siete escuelas. El programa en las escuelas básicamente se pudo realizar a través del financiamiento entregado por la Universidad y con el compromiso de financiamiento por parte de las escuelas una vez instalada la nueva política de financiamiento a través de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (CHILE, 2008).

EL ACOMPAÑAMIENTO COMO CONCEPTO CENTRAL EN EL MODELO DE ASESORÍA

Durante los años 90 surgen algunas voces que señalan la ineficacia de la capacitación tradicional como una forma de Desarrollo Profesional Docente (LITTLE, 1994). En el caso de Chile específicamente se hacen

algunas críticas a lo que ha sido el proceso de formación continua o desarrollo profesional; especialmente en un informe elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE (2004), se plantea que los cursos desarrollados han sido de carácter más informativo y que por lo tanto han provocado bajo impacto en el proceso de apropiación de la reforma curricular.

A fines de los 90 y principio del 2000 surgen algunas propuestas en torno a reformular los procesos de desarrollo profesional docente que se venían realizando. Estos cambios se dan principalmente a partir de programas ministeriales. Uno de los conceptos que se incorpora es el de la creación de Comunidades de Aprendizaje como “comunidades de profesionales donde se intercambian y analizan las experiencias de cada participante, confrontándolas con sus resultados prácticos y con la teoría, lo que les permite desarrollar propuestas que incorporan mejoras en sus prácticas pedagógicas” (CHILE, 2006a, p. 32), como una forma de entender un proceso de desarrollo profesional en comunidad con los pares. La propuesta fue basada en el concepto de acompañamiento entre pares, una estrategia que ya había sido aplicada por algunos programas ministeriales (SOTOMAYOR, 2006). El concepto de acompañamiento entre pares fue tomado por el equipo para organizar el trabajo de asesoría y poder apoyar a las escuelas prioritarias que habían sido asignadas. En este sentido el acompañamiento estaba dirigido especialmente a dos actores y actrices fundamentales del proceso: los equipos directivos y las docentes que trabajan directamente en el aula.

Al comenzar a revisar la literatura internacional nos dimos cuenta que el concepto de acompañamiento era de alguna manera una interpretación adecuada del concepto de coaching; si bien es cierto que la traducción literal es la de entrenamiento, las definiciones que estaban por tras de este concepto largamente extendido en áreas como la gestión y la capacitación a nivel de empresas era el de una persona o un equipo que acompaña, asesora al otro/a.

Para nuestro trabajo con docentes y por la mirada que pretendimos adoptar, utilizamos una definición de *coaching* que se acercara a lo que nosotros pretendíamos con el trabajo que se estaba realizando con los/as docentes. Optamos por la visión que tiene Robertson (2005), quien define *coaching* como “una especial, algunas veces recíproca, relación entre (al menos) dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales” (p. 24). Esta definición nos permite de algún modo expresar aquello que sentíamos que debía ser el acompañamiento, una relación en torno a un objetivo común. La idea era despejar la visión que “desde la universidad” llega todo el conocimiento, el cual es de carácter teórico y se imprime en los/as docentes y escuelas.

La relación que se establecería entre la universidad y las escuelas nos pareció un aspecto especialmente relevante a la hora de desarrollar el modelo de asesoría. Un objetivo explícito dentro del trabajo del equipo fue romper con la visión tradicional –e imperante en las escuelas involucradas en el proyecto– de que la universidad tiene el monopolio del conocimiento y que las escuelas se desenvuelven exclusivamente en la práctica, lo que supone que el equipo de la universidad no es capaz de lidiar con los problemas prácticos y que los/as docentes no necesitan apoyo teórico. La superación de esta separación entre teoría y práctica fue y sigue siendo uno de los mayores desafíos de nuestro equipo.

Fue necesario por lo tanto, incluir en la estrategia de asesoría, espacios que permitieran validar los conocimientos que la escuela poseía y la capacidad de los docentes de generar conocimientos desde sus prácticas y, al mismo tiempo, incorporar instancias para validar las competencias de los “académicos de la universidad” en la práctica.

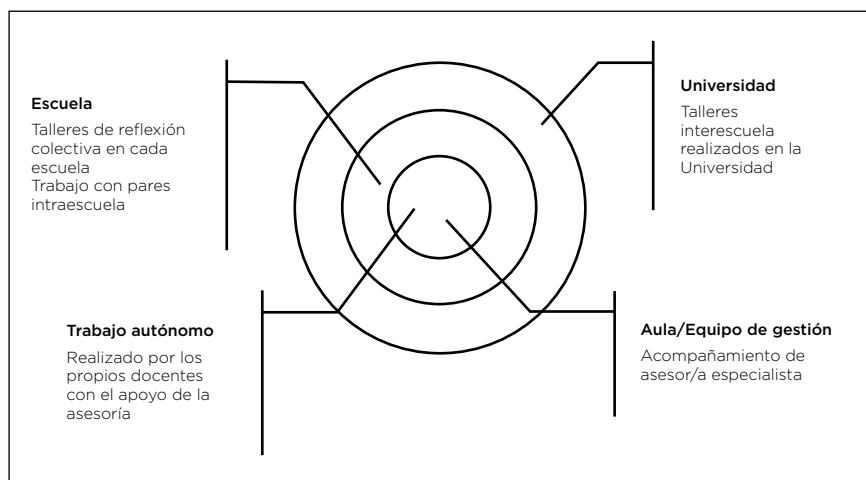
En este sentido, se buscó quebrar la fórmula de que la universidad piense y elabore para que la escuela aplique. Reconociendo, en primer lugar, los conocimientos que las escuelas tienen, se buscó desde el inicio poner énfasis en el rol preponderante de los/as docentes en el desarrollo de la propuesta y en el establecimiento de una relación de mutua cooperación entre ambas instituciones, rescatando especialmente los elementos valiosos de la escuela, su experiencia y su historia como institución.

EL MODELO DE ASISTENCIA TÉCNICA

Una de las ideas planteada como equipo fue avanzar en la generación de una propuesta que permitiera por una parte cumplir con los Términos de Referencia que estaban dados por el Ministerio de Educación para la ejecución del proyecto y por otra parte diera la posibilidad de constituir un espacio de desarrollo profesional docente distinto, especialmente pensando en la relación Universidad-Escuela. La propuesta contempló cuatro espacios fundamentales:

- Acompañamiento en la práctica o in situ.
- Trabajo de reflexión colectiva en cada escuela.
- Talleres de reflexión y análisis en la universidad.
- Trabajo autónomo.

Estos cuatro espacios de asesoría se desarrollan en tres distintos niveles de concreción: el aula o las prácticas individuales, la escuela como espacio común de docentes de aula y directivos, y la universidad como espacio de reflexión fuera de la escuela. El modelo de asesoría puede graficarse a través del siguiente esquema:



Fuente: Elaboración del autor.

Esta estrategia de asesoría fue pensada y planificada desde un “enfoque sistémico”, el que aporta importantes elementos al momento de abordar el trabajo con los actores de cada nivel ya descrito. El abordaje de la asesoría entonces implicó la construcción de una perspectiva que permitiera identificarla como un todo percibido. De este modo los elementos se mantienen juntos porque se afectan mutuamente y de manera continua a lo largo del tiempo. Los diversos aspectos tienen la función de alcanzar un propósito común. En este sentido, si visualizamos al colectivo educativo –universitario y escolar– como un todo que busca un propósito común –el mejoramiento de los niveles de competencia de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes– creemos que efectivamente estaríamos actuando desde un paradigma sistémico.

Retomando el esquema, como puede apreciarse, en el nivel más micro –de prácticas individuales– se desarrollan dos espacios de asesoría. Por un lado el trabajo individual con cada docente, que cuenta con acompañamiento directo de un/a asesor/a especialista, ya sea en el aula o al interior del equipo directivo y por otro, el trabajo autónomo que cada docente –de aula o directivo– realiza con apoyo de la asesoría. A nivel medio, los talleres de reflexión reúnen al conjunto de los docentes de la escuela en un trabajo que es común para toda la institución y el nivel más macro abordado se realiza en la universidad y reúne a los/as docentes de la escuela en un espacio de estudio e intercambio profesional.

Esta propuesta intenta relacionar los distintos niveles de interacción involucrados en el proceso de asesoría, estableciendo la “participación” en la toma de decisiones en cada uno de ellos, la “reflexión” sobre las prácticas que se están desarrollando en la escuela, la “responsabilización” de cada uno de los miembros de

la comunidad educativa en los procesos educativos que se llevan a cabo y el “intercambio” de experiencias entre docentes.

ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA O IN SITU

El “acompañamiento en la práctica” consiste en sesiones de apoyo al trabajo pedagógico realizadas de forma sistemática. Este espacio de asesoría se desarrolla paralelamente en dos niveles: con los docentes de aula y con los equipos directivos de las escuelas.

En el caso del apoyo a docentes de aula, se realizaron sesiones semanales con las docentes de pre-Kinder, Kinder, primer ciclo y segundo ciclo básico, especialmente en el subsector de lenguaje. Dicho trabajo se centró en apoyar y mejorar aspectos que tienen relación con el proceso pedagógico, tales como la preparación de la enseñanza, la acción docente en el aula y la evaluación de los aprendizajes. Este acompañamiento se realizó a través de actividades de observación participante, devolución de la observación, modelamiento de clases, planificación, evaluación y elaboración de materiales de manera conjunta.

En el caso de los docentes directivos, el trabajo de acompañamiento se realizó tomando al equipo directivo como unidad. En cada una de las escuelas, estos equipos estuvieron conformados por aquellas personas a quienes las propias escuelas reconocen como docentes directivos. La mayoría de las veces esto involucró al director/a y jefe/a técnico/a, a los que se sumó la orientadora, profesora de integración o inspector en algunas escuelas. En aquellos casos en los que no existían equipos directivos se avanzó en la generación de éstos. El trabajo de acompañamiento en esta instancia se basó fundamentalmente en la organización del equipo directivo para la generación de planes estratégicos que permitieran la revisión y organización de la documentación básica de la escuela, actividades de “normalización” de diversas prácticas institucionales y la organización de diferentes programas y actividades de la escuela en torno a metas comunes.

Las primeras acciones en este proceso tienen relación con la normalización de prácticas; esto quiere decir incorporar algunas prácticas mínimas que no estaban presentes y/o sistematizar las prácticas que se realizan de modo irregular.

La función de acompañamiento semanal en terreno la realizaron asesores especialistas, quienes son profesionales de la educación que tienen la experiencia de haber realizado clases en el nivel que acompañan y/o de haber asesorado a docentes en contextos similares. En todos los casos, tienen también experiencia de trabajo en sectores con alta vulnerabilidad. En el caso del equipo directivo, los/as asesores/as han tenido experiencia como miembros de equipos de gestión y/o asesorando a dichos equipos.

En el caso de quienes asesoraban directamente a docentes, ellos tenían experiencia en aula y hasta hace muy poco (1 ó 2 años) ejercían

en alguna escuela. En el caso de este proyecto estaban dedicados a tiempo completo al trabajo de asesoría (salvo el caso de una directora que trabajaba por algunas horas). En este sentido hay un cambio claro con otras estrategias de acompañamiento que se han desarrollado en el país, en las cuales el trabajo realizado es de pares, esto quiere decir profesionales que están en el mismo rol en otra comuna u otra escuela. Siempre la apuesta apuntaba a construir un modelo de asesoría basado en el acompañamiento de especialistas, que aunque tengan un título y experiencia docente, no necesariamente son pares a la hora de realizar el trabajo de *coaching*.

TALLERES INTRAESCUELA

El trabajo de reflexión colectivo en cada escuela denominado “talleres intraescuela” consiste en un espacio sistemático de reflexión sobre la práctica que se realiza con todo el equipo docente de la escuela, incluyendo al equipo directivo, que debe empaparse de los mismos elementos. Uno de los objetivos centrales en la participación del cuerpo docente y equipo directivo en pleno era ordenar el discurso interno de la escuela en torno a conceptos que fuesen entendidos del mismo modo por todos/as.

Como un elemento importante de estos talleres intraescuela se consideró el carácter participativo de la asesoría, el cual se ha intensificado permanentemente en su relación de trabajo con las escuelas. Para ello, se ha incorporado activamente a los equipos docentes en la elección de las temáticas a trabajar, atendiendo a las necesidades que han manifestado. Inicialmente, como modalidad de trabajo se propuso una cantidad de veinte temas obtenidos de los diagnósticos realizados, a partir de los cuales los equipos docentes seleccionaron ocho. Cada escuela además jerarquizó y organizó temporalmente las temáticas seleccionadas. De este modo, los talleres de reflexión se desarrollaron en función de los elementos que los equipos docentes señalaron como necesarios o de mayor interés y se respetó el orden cronológico que ellos mismos establecieron.

Se definió una estructura fija para todos los talleres y ciertos elementos comunes a todos ellos, independientemente de quien fuera la persona que los realizara, de tal modo que los mismos sirvieran de modelamiento para el equipo docente. Entre los aspectos más relevantes, se puso especial énfasis en evidenciar que todos los talleres eran planificados previamente. Asimismo se utilizaron sólo los recursos tecnológicos disponibles en cada escuela, lo que significó, por ejemplo, no utilizar proyector multimedia en muchos casos. Además se limitó el uso de materiales durante el desarrollo de los talleres, buscando centrar la atención en el contenido y no en los medios, presentando situaciones que cada escuela pudiera ver como replicables con los medios que en esos

momentos poseía. De este modo, la idea principal era que los talleres fuesen utilizados como una importante instancia de modelamiento de prácticas por parte del equipo asesor.

Durante el segundo semestre se reorganizaron las temáticas de los talleres en función de las necesidades manifestadas por los establecimientos en el proceso de evaluación que se realizó a mediados de año. Cabe señalar que el proceso de revisión de las temáticas de los talleres para el segundo semestre es algo que en muchas escuelas fue planteado desde los equipos docentes o directivos de cada escuela, más que desde el equipo asesor, aun cuando ya se había debatido internamente acerca de la necesaria readecuación de dicho espacio. Pensamos que una nueva jerarquización de necesidades es algo que surge una vez que se ha avanzado con las temáticas iniciales, ya que existe un piso mínimo, un lenguaje común que permite mejorar la capacidad de respuesta de la asesoría a las demandas por parte de los docentes. A medida que la escuela va avanzando en su proceso de mejoramiento y va siendo partícipe de su propio autodiagnóstico, puede avanzar en la identificación de las reales necesidades educativas de su centro.

TALLERES EN LA UNIVERSIDAD (INTERESCUELA)

Hemos llamado talleres interescuela a talleres que se realizan en la universidad y que están concebidos como un espacio de acompañamiento colectivo para todas las escuelas. Se pensó la realización de esta instancia de asesoría en un espacio distinto a la escuela, de modo a poder analizar en otro contexto la práctica docente. Los talleres están basados en una perspectiva de diálogo acerca de la práctica en función de ciertos temas utilizados para la reflexión grupal. Al igual que el trabajo que se realiza en las escuelas, es tomado como un momento en el cual se puede hacer un modelamiento de la estructura de la clase, metodología y organización del espacio. Es un momento de gran riqueza, en el que se permite analizar la práctica con un carácter “despersonalizado” y tomar distancia del quehacer docente. La instancia ha pasado a ser un momento en que se conceptualiza el accionar en el aula.

Se desarrollaron paralelamente tres talleres interescuela, uno para docentes entre pre-kinder y 4º año, otro para docentes de 2º ciclo básico y un tercer taller para docentes directivos. Por esta razón, este espacio fue también una instancia privilegiada de intercambio entre diferentes escuelas de similares características, por lo menos en relación a la vulnerabilidad de la población a la que atienden, las que muchas veces se encontraban enfrentando problemas similares.

Como un modo de evaluar el trabajo realizado se incorporó la ejecución de una investigación-acción por parte de los docentes y

directivos que participan de la instancia de talleres en la Universidad; esto se conecta con el trabajo autónomo que realizan los/as docentes. Cabe señalar que los talleres se realizaron los días sábados en la mañana cada quince días, fuera de la jornada laboral de los/as docentes, y todos/as quienes asistieron debieron trasladarse al menos 1 hora hasta la universidad. La participación fue voluntaria, pero el 60% de los docentes decidió incorporarse a dicha instancia, y la asistencia se mantuvo entre un 80 y 100%.

TRABAJO AUTÓNOMO

Otro de los elementos de esta propuesta es el “trabajo autónomo” que realiza el o la docente, en el cual sistematiza su propia práctica en función de la necesidad de implementar cambios en su aula o escuela. Esto implica apropiarse de herramientas que le permitan avanzar en un ciclo de acompañamiento a través de la reflexión y el análisis basado en el desarrollo de planes de acción, en el que se sustentarán los cambios que se deben realizar en cada aula con los docentes involucrados. Dicho plan de acción estará basado en un conjunto de experiencias de investigación docente realizadas tanto en Chile (CONTRERAS, 2004; LISSI et al., 2004; PRIETO, 2004; VERA, 1988) como en otros países latinoamericanos (RESTREPO, 2002; SAGASTIZABAL; PERLO, 2002; TESSA, 2002), así como también en el mundo anglosajón (ELLIOTT, 1991; ZEICHNER, 2002).

Los/as docentes participantes en los talleres efectuados en la universidad realizaron trabajos de investigación-acción y elaboraron artículos que sistematizan el trabajo realizado, permitiendo enlazar el trabajo de teoría-práctica.

EVALUACIÓN DE LA ASESORÍA

La asesoría implementada cuenta con un proceso de evaluación por parte de las escuelas, cuyo objetivo es el de identificar la percepción de los avances que los propios establecimientos educacionales tienen de sí mismos y los ajustes que se pueden hacer al modelo.

La evaluación se realiza mediante una pauta aplicada anualmente por parte del proyecto de *Asesoría a escuelas de la IX Región*, en la cual las escuelas evalúan distintas dimensiones del trabajo: dimensión calidad de la asesoría, dimensión taller (intraescuela), dimensión acompañamiento en la práctica: acompañamiento a docentes, acompañamiento a equipo directivo. Además, los establecimientos educacionales, al finalizar el año escolar realizan una declaración de participación y apreciación cualitativa del proceso de asesoría, pauta que se aplica para conocer las opiniones de los/as docentes y directivos/as respecto a la calidad de los procesos desarrollados por la asesoría a la escuela; las respuestas permitirán mejorar el trabajo realizado entre escuela y universidad.

La evaluación interna se realiza al interior del equipo de profesionales que asesora las escuelas, identificando los logros y las

dificultades del proceso. Esta evaluación es apoyada por el análisis de los instrumentos completados por los establecimientos educacionales.

RESULTADOS

Las acciones implementadas fueron evaluadas en conjunto con los establecimientos educativos al finalizar cada año escolar y es aquí donde se observan los primeros resultados del trabajo realizado. El equipo docente y directivo de cada establecimiento escribió de manera voluntaria sus apreciaciones acerca de la asesoría anual, poniendo énfasis en los aspectos más relevantes. Aquí se recoge una serie de expresiones emanadas de los establecimientos que dan cuenta de las reacciones frente al primer año de asesoría en la escuela bajo este modelo y en las condiciones señaladas al inicio de este artículo.

EVALUACIÓN DE LOS ASPECTOS INSTITUCIONALES

Dentro de la evaluación se resaltaron algunos aspectos generales del trabajo, valorando la asesoría como instancia de apoyo en el trabajo cotidiano –“la asesoría ha sido de gran apoyo y ayuda a nuestra escuela” (Docente 5)– y revelando logros obtenidos a nivel institucional “el equipo de profesores junto a su sostenedora, manifiesta su complacencia por haber compartido con un equipo asesor de alta competencia y entrega. Gracias a lo anterior se obtuvieron grandes logros de carácter institucional” (Docente 6). Asimismo, se siente como un espacio de desarrollo profesional que permite mejorar y proyectar el trabajo futuro: “la asesoría ha resultado fundamental para proyectar el trabajo que realizara el establecimiento durante el año 2008 y futuro, tanto en el ámbito directivo como pedagógico” (Docente 7).

De algún modo se expresan avances en lo institucional, que se refieren especialmente al apoyo permanente al trabajo de asesoría a los equipos directivos. Este trabajo semanal de acompañamiento permitió entre otras cosas establecer como hábito la reunión de un grupo que es el encargado de guiar al establecimiento educacional y que establece los lineamientos para el resto del equipo profesional docente. Dicho equipo también evalúa el trabajo realizado permanentemente y eso permite una retroalimentación constante del mismo.

EVALUACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EN LA PRÁCTICA

El espacio de acompañamiento en la práctica fue valorado en función del apoyo que se prestó al establecimiento, aportando al trabajo que la escuela ya realizaba: “el tiempo utilizado fue muy útil para nuestras prácticas pedagógicas y un complemento en la gestión que realizamos durante el año escolar” (Docente 1).

El espacio de talleres intraescuela, se valoró en la medida que lo presentado por la asesoría servía para resolver algunos problemas

de la práctica pedagógica y la dinámica escolar: “se puso en práctica lo aprendido en los talleres, en lo referido a la planificación mensual involucrando todos los subsectores y niveles” (Docente 4).

Lo mismo sucede con los talleres en la universidad (interesuelas), los cuales se presentaron como una instancia de capacitación más formal y con el objetivo de teorizar elementos vistos en la práctica. En las escuelas se vio esta instancia como una posibilidad de perfeccionamiento y de compromiso con el trabajo por la condición de voluntariedad que presentaba: “se finalizó exitosamente el diplomado, lo que produjo un cambio positivo en el compromiso de los colegas que participaron fortaleciendo sus prácticas pedagógicas y el trabajo colaborativo” (Docente 4).

ASPECTOS NECESARIOS PARA SEGUIR AVANZANDO

Además, en las evaluaciones surgieron elementos que las escuelas consideran necesarios mejorar para obtener mejores resultados. La principal dificultad que se percibió es la falta de tiempo para el desarrollo de las actividades: “la falta de tiempo contribuyó negativamente al desarrollo de las actividades” (Docente 1). Además, durante el primer año de trabajo, las escuelas percibieron que faltó incorporar algunas temáticas más transversales: “faltó apoyo y tiempo para atacar los reales problemas que entorpecen el normal trabajo y aprendizaje en las aulas, como son la convivencia escolar y el apoyo de padres al establecimiento” (Docente 2) y en algunos casos mayor participación de los/as asesores en aula: “que ellos participen más en el aula con los alumnos más que con el profesor” (Docente 9).

CONCLUSIONES

El modelo de asesoría implementado ha permitido avanzar en el desarrollo profesional de los docentes, en la construcción de comunidades de aprendizaje y en una relación Universidad Escuela que avanza hacia cambiar el eje de un aprendizaje de carácter vertical por uno horizontal.

La posibilidad que nos brinda una diversidad de niveles en los que se aborda el acompañamiento o *coaching* es la riqueza del modelo planteado. Si bien es cierto que hoy continuamos en el proceso de identificación y análisis de los espacios más efectivos, de los atributos que parecen caracterizar este modelo de asesoría, podemos establecer que el conjunto de los elementos que convergen e interaccionan en el mismo permiten avanzar en el proceso de asesoría a una escuela. Por parte de los docentes, sí estamos claros que el conjunto de ellos y su interacción permiten avanzar en el proceso de asesoría a una escuela.

Otro de los elementos que genera este modelo de asesoría es la posibilidad de ir desde lo conceptual o teórico a lo práctico y, al revés,

desde lo más práctico a lo más teórico. Hay una interacción que avanza en la reflexión con los docentes. El acompañamiento en la práctica permite focalizar in situ el trabajo realizado en los talleres de la universidad, así como también hacerlo al revés; es decir, los talleres tanto intra como inter escuela contribuyen a reflexionar acerca de la práctica docente o directiva, y esto permite conectar los niveles sistema escolar –escuela-aula en las diversas instancias. Por otra parte, los talleres intraescuela permiten que todo el establecimiento reflexione sobre las temáticas planteadas, generando un lenguaje común y en algunas oportunidades logrando acuerdos concretos para implementar en la escuela.

Aunque está claro que el modelo está en construcción, hasta el momento ha permitido atender, por un lado, las particularidades de cada escuela y de cada docente y por otro, hacer ver a las escuelas que existen aspectos comunes a las realidades de todas ellas, facilitando el intercambio de experiencias, estrategias de trabajo y la discusión de problemas comunes.

REFERENCIAS

BACHELET, M. *Mensaje presidencial 21 de mayo 2006*. Disponible em: <http://www.bcn.cl/susparlamentarios/mensajes_presidenciales/21Mayo2006.pdf>. Acceso em: maio 2006.

CHILE. Ministerio de Educación. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD; ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO. *Evaluación del plan de asistencia técnica para las escuelas críticas de la región metropolitana*. Santiago de Chile, 2003.

_____. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP. *Compromiso con el desarrollo profesional docente: CPEIP 2000-2005*. Santiago, 2006a.

_____. *Términos de referencia: asesoría a escuelas prioritarias*. Santiago de Chile, 2006b.

_____. *Ley n. 20.248*. Establece ley de subvención escolar preferencial. Santiago de Chile, 2008.

CONTRERAS, M. E. *Educación y género: un desafío de la organización magisterial*. Santiago: Colegio de Profesores, 2004.

ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Buckingham: Open University, 1991.

LISSI, M. R. et al. La investigación-acción como un medio para el desarrollo profesional docente. In: CONGRESO MUNDIAL DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: EDUCADORES PARA UNA NUEVA CULTURA, 14., 10-14 Mayo 2004, AMCE, Facultad de Educación, PUC-Chile, Santiago de Chile. *Actas del...* Santiago de Chile: AMCE/PUC, 2004. p. 70.

LITTLE, J. *Teachers' professional development in a climate of educational reform*. 1994. Disponible em: <<http://www.ed.gov/pubs/EdReformStudies/SysReforms/Little1.html>>. Acceso em: abr. 2004.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO –OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación*. París, 2004.

PRIETO, M. De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores. *Revista Praxis*, n.5, p. 25-24, 2004.

RESTREPO, B. Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, sección de los lectores, 2002. Disponible em: <<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/370Restrepo.PDF>>. Acceso em: maio 2004.

ROBERTSON, J. *Coaching leadership*. Wellington: NZCER, 2005.

SAGASTIZABAL, M. A.; PERLO, C. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: La Crujia, 2002.

SOTOMAYOR, C. Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, v. 39, n. 2, p. 255-271, 2006.

TESSA, J. M. Panel de apertura. In: ENCUENTRO NACIONAL DE DOCENTES QUE HACEN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, 3., Santa Fe, 2002.

VERA, R. *Marco global de los talleres de educación democrática*. Santiago de Chile: PIIIE, 1988.

ZEICHNER, K. Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, v. 11, n. 2, p. 301-326, 2002.

ILICH SILVA-PEÑA

Director del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)
ilichsp@gmail.com

ISABEL SALGADO LABRA

Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)
isalgadolabra@gmail.com

ANA SANDOVAL

Investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, de la Universidad Arturo Prat –Santiago (Chile)
acarolinasd@gmail.com

OUTROS TEMAS

TERRITÓRIOS DA CASA, MATEMÁTICA E RELAÇÕES DE GÊNERO NA EJA

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

RESUMO

Neste artigo analisamos, em práticas de cuidado, controle e organização da casa, os modos pelos quais relações de gênero conformam práticas matemáticas. O material empírico foi produzido em uma associação de catadores de materiais recicláveis e se compõe de gravação de aulas e oficinas pedagógicas, registros de episódios e entrevistas. O referencial teórico e metodológico dialoga com estudos de gênero, investigações de práticas de numeramento e estudos de Michel Foucault relativos ao discurso. A atenção que legamos às práticas matemáticas neste estudo é motivada pela fertilidade das situações que as envolvem nas atividades domésticas e no contexto escolar, naturalizando e institucionalizando, sob a égide de uma racionalidade de matriz cartesiana, diferenciações e desigualdades de gênero.

A pesquisa que subsidiou este artigo contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

**GÊNERO • EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS • MATEMÁTICA •
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

THE TERRITORY OF HOUSE, MATHEMATICS AND GENDER RELATIONS IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

In this paper, we analyze how gender permeates the practices of caring, organizing and controlling the home, and how they shape mathematical practices. The empirical material used for this purpose was produced in the warehouse of an association for collectors of recyclable materials. It is constituted of recordings from classrooms, pedagogical workshops, and episodes that we witnessed, as well as interviews. The theoretical basis and methodology used establishes a dialogue between studies of gender and numeracy practices, and Michel Foucault's contributions to the field of discourse. The attention that we dedicate to mathematical practices in this study is motivated by the variety of the situations at home and at school, naturalizing and institutionalizing – under the aegis of the Cartesian matrix – gender differentiations and inequalities.

GENDER • YOUTH AND ADULT EDUCATION • MATHEMATICS • LEARNING
PROCESSES

TERRITORIOS DE LA CASA, MATEMÁTICAS Y RELACIONES DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

En este artículo analizamos, por medio de prácticas de cuidado, control y organización de la casa, los modos por los cuales las relaciones de género conforman prácticas matemáticas. El material empírico se produjo en una asociación de cartoneros y se compone de la grabación de clases y talleres pedagógicos, registros de episodios y entrevistas. El referente teórico y metodológico dialoga con los estudios de género, las investigaciones de prácticas de numeración y los estudios de Michel Foucault relativos al discurso. La atención que dedicamos a las prácticas matemáticas en este estudio ha sido motivada por la fertilidad de las situaciones en que se encuentran presentes en las actividades domésticas y el contexto escolar, naturalizando e institucionalizando, bajo la égida de una racionalidad de matriz cartesiana, diferenciaciones y desigualdades de género.

GÉNERO • EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS • MATEMÁTICAS •
PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

NA INTRODUÇÃO DE *O USO DOS PRAZERES*, que compõe o último conjunto de seus livros, Michel Foucault explicita sua opção de traçar “uma história da sexualidade”, interrogando-se sobre os jogos de verdade¹ “na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito”, delineando, assim, “uma história do homem do desejo” (FOUCAULT, 2003, p. 11). Sua interrogação é constantemente atualizada na contemporaneidade, quando nos vemos a todas nós e a todos nós enredadas/os nessa história, instadas/os que somos, a nos portar de determinados modos e a “confessar” nossos desejos mais íntimos, nossas formas de pensar, nossos modos de agir, nossos medos, nossas angústias, nossos afetos, nossos saberes. Confissão e escuta supõem e alimentam nosso desejo de nos apoderar de uma suposta “verdade do outro”. Assim, a casa, o trabalho, os espaços de lazer, a escola, a mídia, as associações, os sindicatos, os movimentos sociais, as instituições religiosas etc. se convertem em espaços de produção de verdades, que se enredam e nos enredam em múltiplas e infinitas práticas implicadas na fabricação de modos de vida para nós, mulheres e homens, habitantes deste mundo contemporâneo.

¹ A expressão “jogos de verdade” vai aparecer nos últimos escritos de Foucault que, segundo Joel Birman (2000, p. 86), apresenta essa categoria para desconstruir as “categorias de sujeito e de verdade”, presentes na filosofia do sujeito, e para mostrar que a subjetividade é da ordem da produção. De acordo com Birman, Foucault apresentaria os jogos de verdade para explicitar as relações íntimas entre saber, poder e produção da subjetividade.

A escola insere-se nesse conjunto de espaços de produção de verdades como um espaço institucional de apropriação da verdade do outro; por isso, não fica imune aos ecos das verdades produzidas em outros espaços. Na escola, essas verdades circulam e influenciam a cena didática, e são confrontadas e fortalecidas pelos discursos escolares que, no entanto, buscarão enquadrá-las em sua própria lógica, muitas vezes sem se dar

conta da incompatibilidade ou, ao menos, da diferença e das desigualdades que entre elas e por elas se estabelecem.

Outro espaço produtor de verdades, o território da casa se estabelece como zona de influência das verdades sobre arranjos familiares, adequação de comportamentos, prescrição de afetos, distribuição de responsabilidades e atribuição de tarefas. Com efeito, mesmo tendo ousado sair dos “recônditos femininos” (MALUF; MOTT, 1998), redesenhando lugares sociais, as mulheres continuam a ser produzidas, em prosa e verso, como “rainhas do lar” ou como “abelhas na colmeia”, e “elogiadas” como “amélias”, em um discurso que não se cansa de reatualizar-se no estabelecimento delas como responsáveis pelo cuidado com a prole e com a casa, ainda tomada como território feminino.

Casa e escola, tomadas como espaços de produção de verdades, inspiram as reflexões que tecemos neste artigo. Nosso propósito é nos voltarmos para as práticas de mulheres e homens, que se estabelecem no cuidado, no controle e na organização da casa, para analisar relações de gênero e matemática que ecoam na escola, naturalizando e institucionalizando desigualdades. A atenção que legamos às práticas matemáticas neste estudo é motivada pela fertilidade das situações que as envolvem, tanto no contexto escolar quanto nas atividades domésticas, como campo em que se flagram naturalizadas e institucionalizadas, sob a égide de uma racionalidade de matriz cartesiana, tais desigualdades.

O material empírico que subsidia nossa análise foi coletado em uma associação de catadores e catadoras de material reciclável e foi produzido: em oficinas pedagógicas que oferecemos a associadas e associados; na observação de aulas da Educação de Jovens e Adultos – EJA –, correspondente ao primeiro ciclo do ensino fundamental, que aconteciam no galpão da associação; em registros de episódios e em entrevistas que realizamos com aquelas alunas e aqueles alunos, com idade compreendida entre 18 e 76 anos, trabalhadoras e trabalhadores dessa associação. Na análise, operamos com o conceito de gênero, adotando uma compreensão que

...remete a todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004, p. 6)

Na aproximação com esse modo de olhar, assumimos contribuições teóricas de Michel Foucault, mobilizando o conceito de discurso como ferramenta analítica. Ao assumir tais contribuições, analisamos o material empírico produzido procurando manter-nos no nível das coisas ditas. Nesse sentido, não buscamos o que o sujeito pode revelar de sua interioridade e identidade naquilo que ele fala, uma vez que a perspectiva foucaultiana

desconstrói o sujeito unitário pensado na modernidade, e expõe o sujeito fragmentário, multifacetário, ocupando diversas posições no discurso. O discurso, portanto, não “é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que o diz” (FOUCAULT, 2005, p. 61), mas é nele que encontramos o sujeito em sua dispersão e descontinuidade.

E se é problemático considerar a existência de uma identidade fixa para mulheres e homens, também será problemático assumir uma identidade para a matemática, tomando-a como fixa e universal. Assim concebida, “a matemática” se converte em uma das metanarrativas da modernidade² e, ao estabelecer-se como parâmetro para a ciência moderna mediante um tipo de racionalidade de matriz cartesiana, passa a considerar as outras “matemáticas” como “cópias imperfeitas” daquela que é sempre tomada como referência (ainda que implicitamente): a matemática tida como “a verdadeira matemática”. Desse modo, passa-se a considerar as pessoas e/ou grupos que se utilizam de outras “matemáticas” como desviantes, e que pedem, por isso, “tolerância, respeito ou boa vontade” (SILVA, 2002, p. 66).

Na tentativa de romper com essa perspectiva, optamos, neste estudo, por nos referirmos às práticas matemáticas como “práticas de numeramento”, acompanhando uma tendência identificada em outros trabalhos (EVANS, 2000; O’DONOGHUE, 2002; TOMLIN; BAKER; STREET, 2002; BAKER; STREET; TOMLIN, 2003; COBEN, 2006; MENDES, 2007; FARIA; GOMES; FONSECA, 2010; FONSECA, 2010), que buscam compreender as relações e os modos pelos quais o conhecimento matemático, tomado como produção cultural, se configura nas práticas sociais estabelecidas em uma sociedade forjada por culturas escritas, e, também, configura essas práticas, cuja inserção em contextos grafocêntricos permite e demanda que esses trabalhos se referenciem em estudos de e sobre letramento, especialmente naqueles realizados de uma perspectiva social e etnográfica (STREET, 2003; SOARES, 2004).

Essa referência propicia ainda abordar não só o caráter cultural das práticas matemáticas, analisadas como práticas de numeramento, mas também sua dimensão relacional; ou seja, quando optamos por adotar um termo menos marcado pela alusão à matemática, como disciplina escolar, narrada como “exata”, “impessoal” e “universal”, estamos declarando nossa intenção de compreender as práticas de numeramento configurando-se nas relações entre pessoas e entre grupos, decisivas para as relações dessas e desses com conhecimentos que associamos à matemática que se ensina na escola, ou a outros modos de quantificar, medir, ordenar ou classificar.

Conforme se destaca naqueles e em outros estudos sobre práticas de numeramento, tais relações são marcadas pelas concepções de e sobre matemática, e incluem valores que se atribuem à(s) matemática(s) em um dado contexto social. Nesse sentido, implicam ações de poder, de legitimação e de recusa de determinados modos de se fazer matemática, conferindo maior valor social a quem os domina e mobiliza.

2 No campo da educação matemática, estudiosas como Gelsa Knijnik (1996, 2004) e Valerie Walkerdine (1988, 1995, 2003, 2004) se propõem à desconstrução dessa metanarrativa, problematizando o modelo de racionalidade ocidental e o sujeito cartesiano que se apresentam como “verdades” produzidas nesse campo.

De modo especial, vemos essas relações manifestarem-se na adoção de recursos das linguagens (escritas e ou orais) que moldam as práticas de numeramento diferentemente para pessoas e ou grupos. Por isso, o desafio que a análise que queremos empreender nos propõe é buscar na teia dos discursos, os fios que, em uma trama histórica, constituem aquelas mulheres e aqueles homens. No entrecruzamento desses fios, buscamos situar as relações de gênero e matemática nos territórios da casa, tendo como referência as práticas laborais domésticas de alunas e alunos da EJA.

TERRITÓRIOS DA CASA E PRÁTICAS DE NUMERAMENTO

A casa e a rua, o doméstico e o público, o interior e o exterior têm sido objeto de análise de historiadoras feministas (MALUF; MOTT, 1998; LOURO, 1995, 1996, 1997, 2007) que nos apresentam como, durante muito tempo, reservou-se para as mulheres o confinamento ao espaço doméstico (invisível), destinando-se aos homens o domínio do espaço público (visível). Posteriormente, essas mesmas estudiosas se dedicaram a mostrar a inserção das mulheres no mercado de trabalho, os tipos de atividades profissionais consideradas masculinas e as que foram sendo destinadas às mulheres e tomadas como próprias do feminino, especialmente aquelas ligadas ao cuidado. A ampliação da inserção da mulher em espaços antes destinados aos homens e uma reconfiguração do espaço doméstico continuam sendo conquistadas e hoje não há um espaço considerado exclusivamente masculino ou feminino, embora as mulheres ainda sejam minoria em muitos campos, como o da política, por exemplo, e sejam maioria em outros, como o da educação.

Sobre as mudanças nos espaços da casa e do trabalho das mulheres e dos homens pobres, as estudiosas feministas demonstram como, historicamente, os homens foram cada vez menos capazes de prover a subsistência de suas famílias, ao perder espaços de trabalho remunerado, e como “suas mulheres” deixaram assim de habitar exclusivamente os espaços domésticos, impelidas para os espaços públicos na luta pela sobrevivência. Nos espaços públicos, elas têm que desafiar normas estabelecidas, realizar atividades diversas, lutar contra o preconceito e a exploração... por serem mulheres “que deveriam estar em casa”:

...essas mulheres expressavam no comportamento suas condições concretas de existência, marcada por precariedades materiais que as obrigavam a uma constante luta. Consideradas perigosas por serem pobres, eram sujeitas a constante vigilância, o que não as impedia de se apropriar de diversos espaços, lutando sem destemor pelos seus direitos. Circulavam pelas ruas, em busca da resolução de seus problemas, preocupadas com o trabalho, com os filhos, muitas vezes surpreendendo o marido ou companheiro que as enganava.

Por tudo isso, julgavam-se merecedoras de direitos iguais aos dos homens com quem conviviam. (SOIHET, 2000, p. 398)

Ao mesmo tempo em que se celebra a reconfiguração do doméstico, movimentos de mulheres e pesquisadoras feministas denunciam as persistentes formas de exploração, violências e desigualdades entre homens e mulheres nesses espaços. Afirmam, também, que não há homogeneidade nas relações de gênero em tais espaços, heterogêneos e plurais por constituição, considerando-se a diversidade dos grupos de mulheres e homens que os habitam, a variedade dos diferentes marcadores sociais que os caracterizam (étnicos, religiosos, raciais, de classe, etários, profissionais etc.).

Por isso a escolha da palavra território para compor o título deste artigo e desta parte não é fortuita. Para a geografia cultural, em uma perspectiva pós-moderna, o lugar, as paisagens, enfim os espaços, não são objetos em si, “coisas”, mas são construções sociais e devem ser analisadas como tal (ROSENDAHL; CORRÊA, 2001). Desse modo, ao discutirmos relações de gênero e matemática nas práticas laborais de alunas e alunos da EJA no espaço doméstico, compreendemos esse espaço como construído, conformado, transformado na e com a vida das pessoas que o habitam, que o delineiam e que nele desenham suas vidas.

O espaço doméstico, portanto, não é somente uma delimitação espacial, mas se configura como um território com marcas históricas, econômicas, políticas, simbólicas, culturais, afetivas, geracionais, de gênero, classe, etnia etc. É a compreensão dessa configuração que nos mobiliza a olhar as relações de gênero e matemática que se estabelecem nesse espaço, e que são por ele estabelecidas, considerando as heterogeneidades e os tensionamentos que conformam essas relações. Assim, cabe analisá-las levando em conta que as catadoras e os catadores compõem um grupo específico: participantes de um movimento social, trabalhadoras e trabalhadores que realizam uma atividade marginalizada socialmente, mulheres e homens pobres em luta constante pela sobrevivência.

Mesmo considerando as mudanças de lugar das mulheres no mundo do trabalho e a heterogeneidade nas relações de gênero (nos diversos grupos e em seu interior), poderíamos dizer que encontramos, ainda nos dias atuais, toda uma produção discursiva que parece querer continuar aprisionando as mulheres nesse lugar da casa, no território doméstico, produzindo um conjunto de universais sobre mulheres e homens. A maternidade é um desses universais poderosos (FISCHER, 2001) que, sob um imperativo de beleza e quase transcendência do ato e da condição de “ser mãe”, impõe como obrigação da mulher a responsabilidade quase exclusiva de alimentar, cuidar e criar. E, ao homem, reserva o lugar de “ajudar” nessas ações de cuidado, mesmo tendo ele abandonado, já há algumas décadas, o lugar de provedor exclusivo. Parece “natural” que as mulheres cuidem e assumam as práticas do cuidado dos filhos, da casa e

do companheiro, mesmo que tenham, assim como eles, enfrentado uma dura jornada de trabalho. A mulher é produzida, por esse discurso – enredado a outros discursos, como o religioso, por exemplo –, como “responsável por cuidar”, “companheira do seu marido”, aquela “com quem se pode contar sempre”, a mulher forte, fiel, solidária e resignada, a mulher capaz de organizar os territórios do doméstico, gerenciar bem esse mundo, para que todos se sintam bem; mas, ao mesmo tempo, “incapaz” ou “menos capaz do que eles” e “menos hábil” para organizar e se movimentar nos territórios do trabalho. Discurso que produz, também, o homem com maior capacidade e habilidade para organizar o mundo do trabalho e administrar o espaço social, posto que ele sabe controlar a si mesmo e ao outro por “guiar-se mais pela razão do que pelo afeto”. Fabricam-se, assim, discursos que, por essa concepção e essa valoração da razão, se ligam a uma racionalidade de matriz cartesiana – da qual certa matemática (muitas vezes referida como “a matemática”) é também porta-voz.

Por isso, dispomo-nos a analisar práticas de numeramento que vemos protagonizadas por tipos específicos de mulher e de homem, moldados por toda essa produção discursiva. Nosso exercício analítico focaliza os discursos que nelas circulam e as posições de sujeito³ que são disponibilizadas para mulheres e homens; esses discursos configuram essas práticas de numeramento e se configuram nessas práticas, produzindo verdades que são “deste mundo” (FOUCAULT, 1979, p. 12).

Buscamos, pois, enunciar discursos que vemos circular em práticas de numeramento: da “mulher zelosa”; da “mulher econômica”; da “mulher independente”; da mulher “companheira e solidária”. Interessa mostrar como essa produção discursiva ecoa nas salas de aula da EJA e, fortalecendo o discurso da superioridade masculina em matemática, produz diferenciações e desigualdades.

DA MULHER ZELOSA

As práticas de numeramento de mulheres e de homens, como tantas outras práticas sociais, forjam-se permeadas pelo discurso do cuidado como parte da natureza feminina (SOUZA; FONSECA, 2010a). Com efeito, nas práticas laborais de cuidado no território doméstico – ajuda, serviço, educação, assistência, companheirismo, solidariedade –, as relações matemáticas que se estabelecem são marcadas por uma preocupação constante das mulheres com outras vidas, responsáveis que são pela vida naquele território, pela provisão do lar, como companheira do homem, por ações solidárias com outras mulheres e com os homens (marido, filhos, pai, sogro, avô...).

Pelas experiências que testemunhamos no acompanhamento das mulheres catadoras, no contato com alunas da EJA e com muitas outras mulheres, poderíamos dizer que, nessas práticas laborais, várias gerações de mulheres que habitam mundos sociais diferentes compartilham situações matemáticas semelhantes que, contudo, engendram diferentes

³ Para Foucault o discurso disponibiliza posições a serem ocupadas pelos sujeitos. Desse modo o “sujeito” não pode ser considerado o autor do discurso, mas uma função vazia “na medida em que um único e mesmo indivíduo pode ocupar, alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos” (FOUCAULT, 2005, p. 105).

práticas de numeramento. Essas mulheres implementam estratégias de gerenciamento do tempo – elas precisam multiplicar-se para “dar conta” de outras vidas – e, assim, sua relação com o tempo e seus cálculos sobre tempo tornam-se diferentes dos masculinos. É, em geral, das mulheres a responsabilidade pela organização das práticas alimentares da família (muitas vezes, o alimento falta, como no caso das catadoras), o que impõe a necessidade de realizar projeções, estimativas sobre quantidades, multiplicações e divisões dos alimentos e definição das porções, além do gerenciamento de gastos e da administração das restrições de diversas ordens. Cabem às mulheres as tarefas de administração de remédios que também vão requerer a utilização de conhecimentos matemáticos, por exemplo, relacionados a medidas, seja quando os medicamentos podem ser comprados (leitura da posologia, adaptação de quantidades e períodos), seja quando não se pode comprá-los (como é o caso das catadoras e de muitas mulheres, alunas da EJA) e, também, obtê-los nas unidades de saúde públicas, ocasião em que outras práticas são mobilizadas na feitura de chás caseiros e na administração desses ou de outros unguentos. São também as mulheres que, em regra, acompanham as tarefas escolares dos filhos e das filhas, o que mobiliza uma relação com a matemática da escola e com os próprios ritos e categorizações escolares, intuídas pelas catadoras até mesmo quando se trata da matemática que elas alegam não saber: “Meu menino tá com dificuldade em matemática na escola, e a professora mandou uma folha pra mim ensinar ele. Que adianta? Eu não sei matemática da sexta série!” (Milva).⁴ Mulheres se dedicam também à organização de listas escritas ou mentais das compras, para não esquecer de algum item necessário àqueles que estão sob seus cuidados; isso obriga o estabelecimento de estratégias mnemônicas, calcadas em critérios de ordenação e classificação, dotados de lógica própria, permeada por valores pessoais e decisões circunstanciais, como relata Cora, preocupada com a netinha que estava sob seus cuidados e com o pouco dinheiro de que dispunha para isso: “Eu fico com o sentido no leite pra menina beber, e pra comprar fiado, ainda”.

Os homens também assumem uma posição nesse discurso do cuidado: deixam por conta delas, no dia a dia da casa, as tarefas domésticas; ou, quando o relacionamento com a mãe das crianças chega ao fim, deixam com ela o cuidado da prole, como declara o catador Antônio, justificando-se pelo fato de não ver mais os filhos: “os meninos ficaram lá com a mulher”. Mesmo quando assumem os filhos, ao deixarem a companheira – como é o caso de outro catador mais jovem –, o fazem em razão de morte da mãe, ou porque “ela não tinha muitas condições” (referindo-se a condições mentais), portanto, não poderia mais cuidar. Neste caso específico, as práticas de cuidado são deixadas para uma nova companheira (que as toma para si), como nos relata Eliane:

⁴ Os nomes das catadoras e dos catadores são fictícios.

- Pesquisadora:* Quanto você recebe aqui por quinzena, Eliane?
- Eliane:* Às vezes 120, quando trabalha a quinzena toda dá isso; mas, quando não trabalha, dá 50, 80 reais.
- Pesquisadora:* E às vezes você não trabalha a quinzena toda, não?
- Eliane:* Às vezes eu não trabalho a quinzena toda, não.
- Pesquisadora:* Por quê?
- Eliane:* Que nem esses dias que os meninos tava de férias, aí eu não tava trabalhando direito porque ficava olhando os meninos em casa.
- Pesquisadora:* Uhum...
- Eliane:* Porque os meninos do Paulo, eles são muito atentado e o Paulo, também, quando eu não venho, ele não vem, ele fica grudado em mim.
- Pesquisadora:* É? Se você não vem, ele não vem?
- Eliane:* Quando eu não venho, ele não vem, não, aí fica grudado lá em mim.
- Pesquisadora:* Aí ficam você e ele pra olhar os meninos?
- Eliane:* Ele fica lá andando dentro de casa de um lado pro outro. Olha menino não, porque ele não olha os meninos. Se depender dele, os meninos fica até meia noite na rua. Se eu não falar pra eles pra entrar pra dentro de casa [...] não olha, não, sou eu que fico olhando, preocupo mais do que ele.

Desse modo, as práticas de numeramento que se produzem no estabelecimento discursivo da mulher zelosa, encontram-se imbricadas na “equação maternidade + desempenho de tarefas domésticas = atividades matemáticas de *determinado tipo*” (SOUZA; FONSECA, 2010a, p. 83, grifos das autoras).

Em seus estudos, Walkerdine (2003) argumenta que a produção discursiva da mulher como responsável por cuidar torna equivalentes as tarefas físicas demandadas na labuta doméstica e o trabalho da maternidade, como se a maternidade trouxesse como consequência natural (para a mulher) o acréscimo de atividades de organização do território doméstico.

As mulheres catadoras e os homens catadores ocupam, assim, em uma trama histórica, posições de sujeito no discurso do cuidado, configurando como mais pertinentes às mulheres do que aos homens certas práticas de numeramento que trazem a marca da “maternidade e do cuidado”: com os filhos, com o companheiro e com a organização do mundo doméstico em suas minúcias. Os modos de constituição dessas práticas são assimétricos, porque delegam às mulheres a responsabilidade por essas tarefas, e as eximem ou impedem de exercer outras, apoiando-se no discurso de que “Mulher cuida melhor, mas precisa ser cuidada” (SOUZA; FONSECA, 2010a). Assim, como propõe Valerie Walkerdine, o serviço doméstico, realizado pelas mulheres, “já não pode ser visto simplesmente como físico, sem valor,

maçante, designado para manutenção constante da ordem e exploração da mão de obra [feminina]” (2003, p. 43, tradução das autoras). O exercício dessas tarefas pelas mulheres não se presta somente a “manter a casa limpa, a família saudável e alimentada ao fim de um dia de trabalho. Ele tem outra função, ignorada ou perdida na labuta doméstica” (WALKERDINE, 2003, p. 43, tradução das autoras): tem a função de manter um mundo organizado sob a ótica do masculino, produzindo, em um conjunto discursivo, a naturalização das práticas como masculinas ou femininas.

DA MULHER ECONÔMICA

Outra produção discursiva que se constitui nas práticas analisadas, na imbricação entre maternidade e atividades domésticas, é a da “mulher econômica”. Nessa imbricação, as mulheres são louvadas pela atitude previdente, por serem capazes de “fazer do pouco muito”, por serem “esteios do lar”, por administrarem, com parcimônia, correção e presteza, esse lar, por sua capacidade de prover e prever, de nada deixar faltar (mesmo na falta). A mulher presta, pois, ao homem e à sociedade um grande serviço por saber governar bem sua casa. Essa imbricação serve de suporte e de contexto para as práticas de numeramento e toma, nessas mesmas práticas, “a forma de uma pedagogia e de um governo das condutas” (FOUCAULT, 2003, p. 139), aprendidas duramente pelas mulheres ao longo de suas vidas.

Pesquisadora: Como é que a senhora faz com as contas?

Ana: Pego o meu e compro o que precisa e depois com o pagamento dele que eu acho que é dia sete, aí ele recebe um salário mínimo, eu tenho que tirar, do salário mínimo dele, o dinheiro da água e da luz...

Pesquisadora: É a senhora que tira?

Ana: É, ele vem e me dá o dinheiro.

Pesquisadora: Sempre foi assim? Toda vida ele trabalhou e te deu o dinheiro?

Ana: É, sempre foi assim... quando ele bebia ele era tão sem juízo...

No caso de Ana, é ela quem paga as contas, não porque seria mais capaz do que ele “para fazer as contas” (ela é mulher e, “ainda por cima”, analfabeta, e ele, “além de ser homem”, possui alguma escolaridade). Não é essa capacidade que é considerada pelo marido ao lhe entregar o controle do dinheiro, mas é o fato de que, como “mãe e cuidadora”, ela conhece e coloca em primeiro plano as necessidades domésticas. Cynthia Sarti, analisando sociologicamente a constituição da moral nas famílias pobres, afirma que cabe à mulher, nessas famílias, como boa dona de casa, fazer “com que, apesar de pouco, o dinheiro dê. Isso implica controlar o pouco dinheiro

recebido pelos que trabalham na família, priorizando os gastos (com alimentação em primeiro lugar) e driblando as despesas” (SARTI, 2007, p. 61).

Michelle Perrot, referindo-se ao “reforço da figura da mãe” nos meios populares urbanos, na ausência de um pai cada vez mais distanciado pelo trabalho, ou que não cumpre o papel esperado de provedor (que muitas vezes é infiel, não se responsabiliza pelos filhos e que “bebe o dinheiro”), afirma que a mulher assumir o lugar de provedora ou distribuidora do orçamento doméstico, administradora do salário masculino, “é sem dúvida uma conquista feminina que implica poder, mas também aumento de responsabilidade e, em períodos de penúria, privação pessoal” (PERROT, 1988, p. 181). É o que vemos refletir-se naquelas declarações de Ana e também nos relatos de Adélia e Cora:

...eu ganhava lá, o que eu ganhava, eu trabalhava por semana, a dona mesmo que me pagava por semana, porque eu tinha as crianças e tinha que comprar as coisas. Você vê que, no meio de cinco meninos, cada um quer uma coisa né... elas me pagavam por semana, eu passava...eu comprava as coisas, fazia compra, as coisas que acabava eu comprava no meio do mês. (Adélia)

Cora: ...nessa época [quando as crianças eram pequenas] eu trabalhava, minha filha, eu catava papel, e vendia ferro velho.

Pesquisadora: É?

Cora: Fazia uns saravazinho, recebia uns quebradinho dos meus fregueses. Era pouco que eu nunca fui de explorar, né? [...] Um me dava dez, outro me dava cinco, um dava dois, outro me dava vinte e cinco...

Criar família é difícil demais, minha filha. Você não sabe que é família com uma meninada. Eu sempre tive minha família. Oh, minha filha, se eu não sou esperta...

Toda essa imbricação entre maternidade e desempenho de atividades domésticas vistas como parte da natureza feminina naturaliza práticas de numeramento femininas, tomando-as como parte da “natureza da mulher”. Por não se pautarem pela exatidão e por estarem “carregados de afetos”, as decisões e os fazeres femininos são desvalorizados socialmente, pois não gozam do tipo de racionalidade cartesiana, que a sociedade ocidental valoriza”.

Às práticas “femininas” atribui-se certo valor simbólico (sendo a mulher “louvada” por elas), que se vincula “à valorização da mãe num universo simbólico em que a maternidade faz da mulher, mulher, tornando-a reconhecida com tal” (SARTI, 2007, p. 64). No entanto, socialmente, essa valorização, em sua materialidade discursiva, produz efeitos perversos sobre as mulheres, que se sentem não apenas responsáveis, mas também,

de alguma forma, orgulhosas por fazer, como no caso de Ana “do pouco muito” e, com isso, se conformam em receber pouco (uma fração do que eles arrecadam) ou nenhum dinheiro dos companheiros, como assume Cida (filha de Ana), durante a entrevista, dizendo que o marido “não gostava de dar trem de comer pra dentro de casa”, mas que agora ele melhorou, “agora ele tá me dando 30 reais, né, antes ele não dava nada”. Duas gerações de mulheres, que constituem suas práticas de numeramento sob o discurso da mulher previdente, cuidadora, econômica. Mas, para isso, elas precisam assumir, também, além das tarefas do trabalho doméstico, vários outros tipos de trabalho, para manter os filhos:

Pesquisadora: Agora ele te dá 30 reais?

Cida: 30 reais por semana.

Pesquisadora: E você que faz tudo, as conta tudo, de seis filhos, com 30 reais que ele te dá?

Cida: 30 reais tá bom, 120 por mês. Tá bom, não dava nada.

Pesquisadora: Então, ele nunca te ajudou com esses meninos? Criar esses meninos...

Cida: Não

Pesquisadora: Você sempre tratou de todo mundo, da casa, de tudo?

Cida: Eu, no começo, lavava roupa, né? Aí depois eu vi que roupa não dava certo, né [porque] aí eu ia bater água, né pra lavar roupa, né? Eu sempre fui ajudada em casa com o que ca-tava no lixão. Lavava roupa e ia pro lixão, né? Aí eu vi que não tava dando e comecei a mexer com carroça.

Mesmo com o deslocamento de lugares no campo do trabalho de homens e mulheres, há práticas, produzidas pelo discurso da mulher econômica, reservadas socialmente para mulheres. Para homens, por sua vez, está socialmente reservada, como parte da sua “natureza dada aos negócios”, a participação em práticas de numeramento, nas quais discursos de uma cultura patriarcal sobre “características e atitudes masculinas” forjaram um tipo de matemática masculina. Portanto, os homens “naturalmente” e com “naturalidade” se envolvem em práticas de numeramento de organização da casa, assumindo, porém, ações de calcular que se relacionam ao “controle e à conferência” (INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – Inaf, 2004; SOUZA; FONSECA, 2008; 2010b) que envolvem outros critérios e outros valores diversos daqueles que enredam as mulheres nas preocupações imediatas com o cuidado no varejo do cotidiano.

DA MULHER INDEPENDENTE

Nas práticas analisadas também emerge o discurso da mulher independente. Como mulheres pobres, responsáveis, em sua maioria de modo solitário, pela manutenção da casa e pelos cuidados com filhos e netos na

luta pela sobrevivência cotidiana, além do trabalho na associação, elas se dedicam a outros trabalhos: passam a vender roupas e bijuterias, utensílios domésticos e peças de enxoval; compram e vendem animais, tornam-se representantes de cosméticos; e, assim, assumem, com independência (de seu companheiro), o controle da casa. Entretanto, embora as práticas que analisamos mostrem a competência matemática dessas mulheres no gerenciamento dos negócios que realizam para a manutenção da casa, elas mesmas consideram que “isso não é negócio, é barganha que a gente faz” (Cida) e sempre reafirmam que não são “boas de conta”.

Como “barganha” essas mulheres identificam as transações que realizam na informalidade, conciliáveis com as atividades domésticas, o cuidado com crianças e o trabalho na associação: venda de produtos de menor valor, como roupas, produtos de beleza, alimentos, bijuterias, roupa de cama, panelas; e mesmo vendas de maior valor (um lote, um barracão, uma mula), vendas nas quais, em geral, “não tira dinheiro”, pois outras moedas são colocadas em circulação: “tira é brinde, aí vende os brindes. Se eu pegar uma colcha, vendo por 60 reais, e se o homem der o dinheiro, ele falou que só pode dar 30 reais porque ele tem que pagar a fábrica. Se eu vendo a colcha, eu ganho mais. Aí eu escolho o brinde na revista” (Judite).

Cida: ...é, e eu vendo perfume sempre de 5 reais, né, pra mim pegar e ganhar uma colcha, né, aí a colcha que eu ganho eu vendo por 80, 90...

Pesquisadora: E você prefere ganhar a colcha? Como é que é? Eles não dão comissão, não?

Cida: Dão, mas de 100 reais a gente ganha 30... aí se eu pego uma colcha, aí eu vendo a colcha por 90, ou 100, ou 80. Depende da colcha que eu pego, né, aí eu vou e divido.

Pesquisadora: E você divide..., como assim?

Cida: 20 reais por mês pra cada pessoa pagar, né?

Pesquisadora: Você pega só colcha ou pega outros produtos?

Cida: Tem vez que eles me dá lençol, esses negócio assim, é... toalha de mesa, toalha de banho... Levo o brinde que eu quero, né?

Nessas situações de compra e venda, realizadas por essas mulheres, não existe, muitas vezes, a opção de escolher o modo de recebimento pelo trabalho feito ou pelo produto negociado. Quando essa opção se apresenta, ela acaba por ser pouco atraente: pela quantidade de produtos vendidos pode-se receber um determinado valor em dinheiro, considerado pouco, diante do volume de vendas feitas. Assim, o dinheiro urgente não entra naquele momento em que, talvez, se precise dele; compra-se indiretamente uma outra mercadoria e se aguarda a realização de uma

nova venda na qual a mercadoria se converterá, finalmente, em dinheiro. Mantém-se, assim, a sujeição ao controle masculino dos negócios, à *expertise* ou à esperteza deles para os negócios:

Cida: O pessoal do Avon não me dá dinheiro, eles dá é porcaria, é perfume ou creme.

Pesquisadora: Ah, eles não te dão comissão, também não?

Cida: Não, eles não dá comissão pra ninguém. Se você vender 250 reais, aí já vem abatendo, né, aí você vai pagar 220 e poucos.

Pesquisadora: Uhum, vem abatendo 220 e poucos? Então você ganha 28, uai, não?

Cida: Não, vai é do tanto que compra, né, aí, se vai 222 vem abatendo só 30.

Pesquisadora: Que tanto que eles abatem?

Cida: Os 30.

Pesquisadora: Sempre eles abatem 30 reais, ou não?

Cida: Eles falam que abate, né, mas a gente não sabe também não, né?

Pesquisadora: Por quê?

Cida: Se a pessoa não somar, né... aí a pessoa passa batido.

Pesquisadora: Uhum, você já achou erro nas coisas que eles falam?

Cida: Um dia, eu peguei e vendi 298, né, aí eles pegaram e não mandaram os produtos tudo pra mim, não, e eu tive que pagar a boletota 272, né, e veio faltando o creme, veio faltando um monte de trem, e eles abateram, eu tomei prejuízo.

Pesquisadora: Ah tá, então você tem que conferir os produtos, né, Cida?

Cida: Tem que conferir na hora que chega, junto com o homem lá, né, aí ele vai pegar e vai riscar o que a gente pega.

Essas práticas comerciais envolvem uma intrincada equivalência de sistemas de valoração: o preço em dinheiro, a porcentagem que se abatem nas vendas, o preço de vendas para o consumidor (a vista e a prazo), a equivalência em pontos para retirar os produtos e a transformação da venda de brindes em dinheiro. Envolvem, também, outras relações ligadas à conferência do pagamento da boletota, ao gerenciamento de prazos, à administração e às estratégias de cobrança dos clientes e à avaliação se o esforço empreendido nessas atividades de venda vale a pena. As práticas de numeramento que nelas se engendram implicam avaliações não vinculadas à racionalidade que se imprime aos modos de valoração de produtos e serviços instituída pela equivalência em dinheiro, mas estabelecem critérios mais amplos e mais complexos que se pautam em relações de solidariedade e de companheirismo, mas também de exploração feminina e supervalorização da capacidade masculina para

negócios. Essas práticas são permeadas por uma produção discursiva que se faz estratégia de sobrevivência, configurada numa suposta docilidade das mulheres ao se “sujeitarem” às regras propostas pelo vendedor, ou no “jeito” que sabem dar para driblar situações adversas e levar adiante sua disposição – imposta pela obrigação de cuidar da casa e dos que nela habitam – de realizarem tais vendas.

Por não se revestirem do sentido dado na sociedade para o gerenciamento de “negócios”, e por mobilizarem práticas de numeramento que não são necessariamente regidas por uma racionalidade cartesiana, essas práticas comerciais não são “negócios”, são “barganhas”, e estarão sempre associadas à produção de recursos para manter a casa. Por isso, são atribuídas às mulheres, autorizadas a elas, assumidas por elas; enfim, consideradas “práticas femininas”.

DA MULHER COMPANHEIRA E SOLIDÁRIA

As mulheres aprendem, desde cedo, a se ocupar com o outro, a ser solidárias, a tomar conta dos irmãos menores, a desempenhar com destreza atividades domésticas. Como decorrência dessas “aprendizagens”, fazem (mais do que eles) “qualquer coisa pelos filhos”, têm “disposição para aceitar qualquer batente” (SARTI, 2007, p. 70), inclusive exercer atividades de trabalho marginalizadas socialmente, “porque a mulher tem mais disposição para esse trabalho [de catadoras] do que nós homens, porque vê os filhos assim...” (Geraldo, catador), ou buscar trabalhos pesados e socialmente desvalorizados, como o de lavadeiras, de carroceiras, de catadoras nas ruas da cidade. Aprendem, também, que devem (cada vez mais) “ser o sustento e o apoio do marido” como o discurso religioso afirma, e que devem ajudá-lo, tornando-se elas também provedoras do lar, como nos relatam Ana (64 anos) e Eliane (18 anos):

Então nunca mesmo, passava necessidade, porque sempre corria atrás, era ele numa carroça pra um lado e eu com um monte de meninos pro outro [a pé]. Pegava saco de cimento, tijolo com aquele papelão, e azulejo, e o homem comprava... era oito centavos o quilo [...] mas pra nós era dinheiro, né? Às vezes saía cedinho, eu e as duas meninas mais velhas.⁵ (Ana)

Eliane: Ajudo fazer compra pra dentro de casa, ajudo o Paulo a pagar as contas, pago conta pra ele, porque tem vez que ele paga conta pra mim, aí pago pra ele.

Pesquisadora: O dinheiro que você recebe aqui é só pra você? Ou pra casa também?

Eliane: Pra casa também.

Pesquisadora: O primeiro emprego seu é aqui?

Eliane: Já trabalhei de babá.

5 Ana refere-se a Cida e Alda, que hoje, iguais a ela, são também catadoras.

Pesquisadora: É? E você ganhava o quê lá no outro serviço?

Eliane: Ah... ganhava 150.

Pesquisadora: Aí você fazia o quê com o dinheiro?

Eliane: Eu ajudava minha mãe porque eu morava com ela. Aí às vezes eu dava o dinheiro todo pra ela comprar os negócios de casa.

Pesquisadora: E agora você ajuda o Paulo...

Eliane: Agora eu dou uma parte pra ele e fico com uma parte.

Constituem-se, assim, para as mulheres, práticas de numeramento que se relacionam a atividades de cuidado, de companheirismo e de solidariedade, que ligam essas mulheres a uma rede solidária de ajuda a outras mulheres: “mães e companheiras dos homens”. Para as mulheres catadoras, essa rede solidária é iniciada na aprendizagem de ajudar a mãe no cuidado com os irmãos e as irmãs menores e prossegue pela vida afora: na ajuda mútua entre vizinhas no cuidado com os filhos pequenos (uma vez que não se pode “pagar a outra mulher” para realizar esse trabalho); na mulher catadora, que, como mãe e avó, assume outra atividade para ajudar a filha também catadora e mãe: “Vendo roupas pra ajudar minha menina porque ela tem muito menino” (Judite, 62 anos).

Rede que se estende à mulher catadora que “entende” o atraso no pagamento de roupas vendidas a outras catadoras e ao catador, como o faz Judite:

Ela tá me devendo, mas ela agora tá doente; ela é boa de pagá, mas não pode pagar porque a menina adoeceu; mas aqui o dinheiro tá pouco, então tá difícil. A Marta me deve, mas às vez ela não tem pra me dá todo mês; eu mandei pôr mais pra ele [dividir em um número maior de prestações] que ele ganha pouco, tadinho; aí deu 26 de três vezes. Ele é bonzinho pra pagar, tadinho, e ele comprou umas blusas pra Zélia.

O gerenciamento das vendas que fazem essas mulheres para completar o orçamento doméstico pauta-se, assim, em uma lógica que vai além do equacionamento mecânico de dívidas e faturamentos:

Pesquisadora: Queria saber um pouco mais sobre as suas vendas?

Judite: ...vendo perfume e agora estou vendendo remédio. Troquei o perfume pelo remédio, porque o perfume o povo tava reclamando que era ruim e o remédio tá melhor de venda. Tem uma mulher aqui que me comprou 7 vidros de perfumes a 1 real, então deu... 7 reais. Vai que ela esqueceu porque ela é boa de paga. Ela pegou dois daquele negócio

de passar debaixo do braço, aquele rolê e não pagou. Eu acho que ela fez confusão. Ela pagou só um.

Pesquisadora: Então a senhora teve prejuízo de 10 reais?

Judite: Não, foi de 5, cada um era 5, mas eu deixei pra lá porque ela é boa de comprar e pagar. Se eu teimasse, perdia ela na compra.

Essa lógica se constrói na constatação das suas dificuldades financeiras como catadoras e catadores e na constatação de serem mulheres “sozinhas” (como elas mesmas dizem), para dar conta das exigências impostas pelo cuidado. A rede solidária se constitui na identificação que se estabelece entre aqueles que vivem as mesmas dificuldades impostas pela precariedade de suas condições de exercer o cuidado que tomam como sua responsabilidade. Por isso, essa rede, muitas vezes, não se estende a outras mulheres que podem contar com os cuidados de um homem:

Judite: Quando [o comprador] não paga [...], tiro do meu dinheiro e pago ele [o fornecedor].

Tenho que tirar direto, igual à Binha, me deve 28 reais, e vive devendo, e não me paga de jeito nenhum, então... Já paguei o homem, já peguei não sei quantas vezes, já vendi, e ela não paga de jeito nenhum [...] e ela fala que tem onde comer e eu não tenho, porque o sogro deles trata deles, né? É, eu falo com ele assim que eles é um safado [Binha e o companheiro], sem vergonha, se quer roubar da sua mãe, pode, mas não de uma pessoa igual eu. Trabalho igual esse aqui, e pra comprar as coisas e não pagar? Isso é roubo.

Assim, as práticas matemáticas disponibilizadas para as mulheres catadoras e de modo geral para as mulheres, no espaço da casa, são naturalizadas como próprias do feminino por serem produzidas pelo discurso do cuidado na equação maternidade + trabalho = cuidar, prever, prover, administrar, suprir etc. Zelo, economia, independência, companheirismo e solidariedade surgem como corolários desse discurso e impregnam as práticas de numeramento, instaurando relações cujos critérios não se podem ponderar com os recursos da matemática escolar, pautada por uma racionalidade de matriz cartesiana, tomada como expressão de raciocínio lógico, como sinônimo de abstração e capacidade intelectual.

SILENCIAMENTOS E TENSÕES NAS AULAS DE MATEMÁTICA

Na conclusão deste estudo, trazemos algumas cenas que flagramos nas aulas de matemática no galpão da associação. Queremos mostrar que,

apesar do esforço empreendido pela escola na disposição de se ensinarem modos matemáticos de raciocinar que se pautam por uma racionalidade cartesiana, práticas de numeramento forjadas na vida cotidiana, em especial, nas atividades laborais da vida doméstica, atravessam a sala de aula, permeando as abordagens escolares. Entretanto, a competência matemática das catadoras, que podemos avaliar com base nas práticas de cuidado e gerenciamento da casa que descrevemos, é silenciada na escola por discursos que naturalizam as diferenças, tais como o de que “homem é melhor em matemática do que mulher”. Esse discurso, fortalecido pelo discurso da supremacia da razão, é reiterado nas práticas escolares e nas posições que alunas, alunos e professora assumem nelas, como podemos ler nas duas cenas descritas a seguir:

Cena um: Enquanto a professora estimula as alunas a enunciar as respostas das contas (“vamos vocês sabem”; “pensem um pouco”), e pede a Paulo que não fale as respostas (“espera elas falarem pra você falar, Paulo”), Malva mostra a uma das pesquisadoras o caderno com as contas resolvidas e diz: “Eu cheguei nas respostas, não falo pra não atrapalhar os outros. Espero os outros fazer.”

Cena dois: Em uma das aulas, um casal de catadores (Paulo e Eliane) mostra a uma das pesquisadoras o dever de matemática que fizeram em casa: uma folha cheia de contas. A pesquisadora pergunta a que horas fizeram. Eles dizem que à noite, enquanto viam a novela. Paulo se apressa em dizer: “Mas eu ajudei ela com essas contas”. Eliane responde mais baixo: “Mentira!” Ele diz em tom de desdém: “É... ela sabe fazer, ela fez sozinha.”

Na cena um, a professora, ao mesmo tempo em que censura a manifestação de Paulo, expressa o seu reconhecimento de que ele é capaz e de que não precisa do incentivo que ela oferece às mulheres. À Malva, a professora não dirige a mesma recomendação, talvez porque não a considerasse capaz de efetuar as operações propostas, talvez porque não temesse que ela se manifestasse, atropelando o raciocínio das colegas. De qualquer maneira, a competência de Malva não é reconhecida publicamente pela professora, não é enunciada diante de toda a turma – é tão somente confidenciada à pesquisadora.

Também na cena dois, além do menosprezo de Paulo pela capacidade matemática da companheira para fazer as contas, podemos ver, na refutação feita, ainda que em voz baixa por Eliane, o questionamento da avaliação que o companheiro faz de sua (in)competência matemática.

Nessas duas cenas, ouvimos o discurso da maior competência masculina em matemática ser repetidamente anunciado. Produzido no espaço da sala de aula, esse discurso disponibiliza posições de sujeito que são ocupadas pelo homem/aluno, a mulher/professora e as mulheres/

alunas. Em jogos de verdade do espaço escolar, no qual a matemática de matriz cartesiana “dá o tom”, valoriza-se um tipo de racionalidade que define o que é inteligência, raciocínio lógico e competência para se fazer, ou não, matemática.

Para essa valorização concorrem, ainda, os jeitos aprendidos de “ser mulher”, que as alunas da EJA levam para a escola e que, por sua vez, vão se *conformando* e sendo *conformados*, também na sala de aula, como se fizessem parte da “natureza feminina”. O silêncio delas em resposta às demandas da professora é menos uma indicação de seu desempenho em matemática (WALKERDINE, 2003) do que o eco de uma produção discursiva sobre o que constitui “ser uma boa mulher” e “uma boa aluna”: nas atitudes de espera, na aplicação com que elas fazem as atividades, no acatamento às ordens e proposições da escola, no ato de negar (mas de forma quase inaudível) que haviam sido ajudadas nas tarefas de matemática e na atitude de não dar a resposta “para não atrapalhar os colegas”.

A escola que frequentam não é um espaço etéreo, lugar em que aprenderão, pela aquisição de determinadas “competências e habilidades matemáticas”, a ser mais autônomas – como sonha a escola moderna (e como se essa autonomia lhes faltasse). Com efeito, os ritos escolares abafam a emergência da competência matemática daquelas mulheres porque ela é marcada por razões de vida e não pela racionalidade que se pretende hegemônica. Estratégias, critérios e procedimentos matemáticos que regem suas decisões e orientam suas ações nas práticas de numeração nos territórios domésticos, contudo, se fazem ouvir, ainda que timidamente, em sala de aula, como nas cenas descritas a seguir:

Cena um: Alda fora incitada pela professora a enunciar em voz alta os resultados de uma conta, mas permanecera silenciosa. Quase ao final da aula, entretanto, comenta com a colega: “Ontem tava explicando pro meu menino que eu ganho 300 reais, então eu não tenho como pôr piso no chão. Com 300 reais, eu pago luz, água, comida. Compro pão pra eles todo dia. Então, o piso tem que esperar.”

Cena dois: Enquanto realizavam as contas matemáticas propostas pela escola, ou observavam as colegas realizarem tais contas, como é o caso de Ana, Cora e Gorete, não alfabetizadas e, portanto, não autorizadas pela estrutura daquela escola a realizar determinadas atividades consideradas mais difíceis para alunas e alunos em processo de alfabetização na EJA, as mulheres faziam comentários diversos e que foram flagrados pela pesquisadora:

Ana: Eu durmo com as conta e levanto com as conta: meus filhos, meus netos meu esposo.

Cora: Eu fico com sentido no leite pra menina beber e pra comprar fiado, ainda.

Tereza: Compro café, pão, as coisas, compro fiado. Deito com as minhas contas...

Gorete: Se eu tenho dinheiro pra pagar, ou se o dinheiro vai dar ou se não vai dar... Fico com raiva: tô acordada, tô pensando. Tô dormindo, tô sonhando...

As cenas que acontecem nessa sala de aula de matemática fazem emergir práticas de numeramento que constituem os territórios da casa e as preocupações com o cuidado, que provocam a emergência de uma outra matemática, ignorada na escola. O sonho dessas mulheres, alunas da EJA, catadoras associadas, que “dormem com as contas, acordam com elas, ficam com o sentido nelas”, é muito diferente do sonho cartesiano: a dúvida que permanece, no sono e na vigília, resiste a argumentos da razão, pois, operando na lógica do cuidado, obriga a fazer da falta, condição; do lixo, valor; da submissão, estratégia; da precariedade, vida.

A vida que capturamos nas cenas que testemunhamos, ou cujos relatos colhemos ao longo de nossa investigação, denuncia, assim, o silenciamento, no contexto escolar, de tantas práticas, em especial, tantas práticas matemáticas que não se pautam pelos critérios, não se instauram pelas motivações e não se organizam pela gramática daquela matemática que se ensina na escola como se fora única e natural. A legitimação de apenas certo conjunto de critérios e procedimentos matemáticos, estranho às práticas e às razões da vida das alunas, opera na mesma lógica de legitimação de tantas outras hierarquias e desigualdades, de favorecimentos e opressões diversas. A desconsideração – por desvalorização, não valorização, esquecimento ou desconhecimento – das sofisticadas práticas de numeramento que essas mulheres protagonizam, assumindo posições no discurso do cuidado da casa e da prole, justifica normalizações e interdita o que não soa adequado aos modos, como, em geral, temos pensado as práticas escolares e as práticas matemáticas socialmente valorizadas.

Essa interdição reforça desigualdades nas correlações de gênero, que envolvem as alunas da EJA em uma teia de obrigações e responsabilidades pelo cuidado, discursivamente urdida em práticas históricas que, desde cedo, vão ensinando um jeito de “ser mulher”: nas relações familiares, nos espaços sociais de convivência, nos modos de se comportar como menina, nas brincadeiras destinadas a ela, no tipo de trabalho infantil⁶ que realizou, no tipo de matemática que é autorizada a praticar e nos espaços e circunstâncias em que pode fazê-lo.

Nos jeitos aprendidos de ser menina-adolescente-mulher, elas vão aprendendo a tomar para si o cuidado do outro (irmãos menores; irmãos mais velhos, pais, marido, que, como homens, detêm o direito de ser acordado de manhã, receber o alimento pronto, ter a roupa lavada), como nos relata Cida durante a entrevista sobre a rotina vivida pela manhã por ela e suas filhas (criança e adolescente): “...eu levanto, chamo os meninos

6
Essa mulher, assim como outras mulheres catadoras, acompanharam desde cedo a mãe no trabalho de catação. Algumas frequentaram a escola e, após a aula, iam para o lixão da cidade acompanhar as mães no trabalho, “pôr sentido nos meninos pequenos” enquanto as mães trabalhavam e, também, realizar o trabalho de catação.

pra arrumar pra ir pra escola. Os pequenos, chamo a menina pra pegar e arrumar... porque tem duas, né?... a de 11 pra pegar e arrumar a de 6, e a de 17 anos pra arrumar o outro...”

As diferenças de gênero nessas práticas e as desigualdades que as atravessam aparecem na cena didática, e a escola, embora se engaje nas estratégias para seu silenciamento, já se acostumou tanto com seu modo de lidar com os conhecimentos e com as práticas de conhecer, que não se dá conta de que tais práticas e as posições de sujeito, ocupadas nelas diferentemente por alunas e alunos, permearão a relação pedagógica, a despeito dos esforços para seu ocultamento. Na sala de aula, a supervalorização da matemática escolar, fortalecida pelo discurso da maior competência masculina em matemática, faz daquele espaço um território masculino e um lugar de fabricação de modos de vida femininos a serem submetidos aos modos de vida masculinos; portanto, lugar de produção de desigualdades, porque hierarquiza e naturaliza diferenças. Hierarquização e naturalização, por sua vez, produzem outras desigualdades: no acesso aos saberes socialmente valorizados, que moldam os modos de “matematicar” na contemporaneidade. Ao produzir e distinguir a supremacia masculina em matemática, apontar e fomentar as preocupações com a suposta “falta matemática feminina”, a escola se envolve e propaga fantasias e ficções da razão de um modo perigoso para as mulheres. Reafirmando como femininas as práticas do cuidado, dada a constante fabricação de “uma natureza masculina” e “uma natureza feminina” nessas práticas, as fantasias da razão cerceiam determinadas práticas de numeramento no espaço escolar e em outros espaços sociais, mas os permitem – e até os louvam no território doméstico – e, assim, fabricam práticas de numeramento “adequadas” a eles ou a elas.

Enfim, nas práticas de numeramento que são legitimadas como matemática escolar, e nas práticas de numeramento que têm lugar nos territórios da casa e nos sussurros surdos de seus ecos no espaço escolar, nas tensões entre razão cartesiana e as urgências e necessidades da vida assumidas pelas mães, companheiras, filhas, irmãs e avós, os corpos das mulheres, alunas da EJA, continuam a ser moldados, produzidos, transformados, sutilmente, em “corpos mais dóceis” do que os dos homens.

REFERÊNCIAS

- BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIN, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the Learning of Mathematics*, v. 23, n. 3, p. 11-15, nov. 2003.
- BIRMAN, Joel. *Entre cuidado e saber de si: sobre Foucault e a psicanálise*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- COBEN, Diana. What is specific about research in adult numeracy and mathematics education? *Adults Learning Mathematics: An International Journal*, v. 2, n. 1, p. 18-32, nov. 2006.

EVANS, Jeff. *Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices*. London: Routledge Falmer, 2000.

FARIA, Juliana B.; GOMES, Maria Laura; FONSECA, Maria Conceição F. R. Práticas de numeramento nas interações discursivas na sala de aula da educação de pessoas jovens e adultas. *Zetetiké*, Campinas, v. 18, p. 345-378, 2010.

FISCHER, Rosa M. B. Mídia e educação da mulher: uma discussão teórica sobre modos de enunciar o feminino na TV. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 585-599, jul./dez. 2001.

FONSECA, Maria Conceição F. R. Matemática cultura escrita e numeramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. v. 1, p. 321-335.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *História da sexualidade: o uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

_____. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. *Indicador nacional de alfabetismo funcional*, 4: um diagnóstico para a inclusão social – avaliação de habilidades matemáticas. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, Ação Educativa, 2004. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em: 9 set. 2012.

KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Itinerários da etnomatemática: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 19-38.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

_____. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, Dagmar et al. (Org.). *Gênero e saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: NOVAIS, Fernando; SEVCENKO, Nicolau (Org.). *História da vida privada no Brasil*, 3: República: da belle époque à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 368-422.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Matemática e práticas sociais: uma discussão na perspectiva do numeramento. In: MENDES, Jackeline Rodrigues; GRANDO, Regina Célia. *Múltiplos olhares: matemática e produção de conhecimento*. São Paulo: Musa, 2007. p. 11-29.

MEYER, Dagmar E. E.; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo R. M. Gênero, sexualidade e educação: “olhares” sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G.E. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/proggt23.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2012.

O'DONOGHUE, John. Numeracy and mathematics. *Irish Mathematical Society Bulletin*, University of Limerick, Limerick, Ireland, n. 48, p. 47-55, 2002.

PERROT, Michelle. As mulheres, o poder, a história. In: _____. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 167-184.

_____. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. In: _____. *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: Edusp, 2005. p. 467-480.

ROSENDAHL, Zeni; CORRÊA, Roberto L. (Org.). *Matrizes da geografia cultural*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

SARTI, Cynthia A. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 362-400.

STREET, Brian. *What's "new" in the literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. London: Kings College, 2003.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 511-526, set./dez. 2008.

_____. *Relações de gênero, educação matemática e discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. Women, men and mathematics: a view based on data from the 4th National Functional Literacy Index (INAF-Brazil). In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION – ICME, 11., 2010, Limerick. *Papers...* Limerick: NCE-MSTL, University of Limerick, 2010b. v. 1, p. 1-10. (Topic study group 8)

TOMLIN, Alison; BAKER, Dave; STREET, Brian. Home and school numeracy practices: where are the borders and overlaps? In: INTERNATIONAL MES CONFERENCE, 3., 2002, Copenhagen. *Proceedings...* Copenhagen: Centre for Research in Learning Mathematics, 2002. p. 1-10. Disponível em: <http://www.mes3.learning.aau.dk/Papers/Tomlin_et_al.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2012.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

_____. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

_____. *Courting girls out: girls and mathematics*. Londres: Virago, 2003.

_____. Diferença, cognição e Educação Matemática. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 109-123.

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; pedagoga, desenvolve atividades de pesquisa e educação social na educação de pessoas jovens e adultas
celesteb@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO FERREIRA REIS FONSECA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; licenciada em Matemática pelo Instituto de Ciências Exatas da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; professora da Faculdade de Educação da UFMG –, onde também é coordenadora do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos, e desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão
mcfrfon@gmail.com

OUTROS TEMAS

EDUCACIÓN SEXUAL: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESCUELAS EN BRASIL Y EN CUBA

DENISE QUARESMA DA SILVA

OSCAR ULLOA GUERRA

RESUMEN

Este artículo aborda una caracterización de las prácticas de educación sexual en instituciones educativas de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil, y de Santiago de Cuba, Cuba. En el estudio realizado rescatamos aportaciones para la comprensión de la educación sexual, específicamente a partir de presupuestos teóricos provenientes de estudios culturales, así como de estudios actuales que abordan el tema. También se presentan resultados cualitativos obtenidos a través de entrevistas realizadas a directivos/as y docentes de las escuelas estudiadas.

EDUCACIÓN SEXUAL • COMPORTAMIENTO SEXUAL • BRASIL • CUBA

SEX EDUCATION: A COMPARATIVE STUDY BETWEEN SCHOOLS IN BRAZIL AND CUBA

ABSTRACT

The article compares sex education as it is taught in two schools, one in Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul, Brazil) and the other in Santiago de Cuba (Cuba). It is based upon the theoretical assumptions of cultural studies and other recent studies on sex education. The qualitative analysis relied on interviews with both schools principals and teachers, of which the results are here presented.

SEX EDUCATION • SEXUAL BEHAVIOUR • BRAZIL • CUBA

EDUCAÇÃO SEXUAL: ESTUDO COMPARATIVO ENTRE ESCOLAS NO BRASIL E EM CUBA

RESUMO

Este artigo compara o ensino de educação sexual nas instituições educativas, uma em Novo Hamburgo (RS, Brasil) e a outra em Santiago de Cuba (Cuba). Elencam-se contribuições para compreender a educação sexual, especificamente ancoradas nos pressupostos teóricos emergentes dos estudos culturais, assim como em alguns estudos atuais. Apresentam-se resultados qualitativos obtidos nas entrevistas com diretores e docentes das escolas pesquisadas.

EDUCAÇÃO SEXUAL • COMPORTAMENTO SEXUAL • BRASIL • CUBA

AS INSTITUCIONES EDUCATIVAS, al menos como las pensamos hoy en muchas sociedades, tienen el compromiso social de implementar acciones de educación sexual para la prevención del embarazo precoz, la salud sexual y reproductiva y la promoción del respeto hacia la diversidad sexual. Cuba y Brasil comparten esta visión (BRASIL, 1997; RODRÍGUEZ YSQUIERDO; SAFORA ENRÍQUEZ, 2009), por lo que no resulta una simple coincidencia que profesionales de estos países, comprometidos con la relevancia de este tema, hayan articulado sus aspiraciones de explorar las prácticas de educación sexual en las instituciones educativas. Este empeño ha sido materializado a través de dos proyectos de investigación: por la parte de Brasil, el proyecto *Descripción e investigación sobre el embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur, Brasil, desde la Psicología y la Educación* (Universidad Feevale), y por Cuba, el proyecto *Educación sexual en escuelas de enseñanza primaria de Santiago de Cuba* (Universidad de Oriente).

En el caso de los investigadores de Brasil involucrados en la propuesta, las primeras indagaciones cercanas al tema estuvieron centradas en las vivencias de adolescentes sobre la gestación, la relación madre-hija, y en los procesos de identificación sexual. Al concluir aquel primer estudio en Novo Hamburgo, titulado “El embarazo en la adolescencia desde el Psicoanálisis y la Educación”, constataron limitaciones en las familias estudiadas para introducir temas de sexualidad, embarazo y control de la natalidad, así como dificultades en las adolescentes para hallar respuestas a sus múltiples inquietudes, temores y contradicciones con relación a la sexualidad (QUARESMA

DA SILVA, 2007a). De ese estudio emergió una interrogante que marcó la continuidad de las investigaciones: ¿si esto estaba ocurriendo en las familias, cómo se estaba desarrollando la educación sexual en el escenario escolar?

Por la parte cubana, el equipo de investigación contaba con los resultados del proyecto *Equidad* (Universidad de Oriente), que permitió hacer una descripción sobre la inclusión de la perspectiva de género en la dimensión docente en las escuelas de una comunidad urbana (ULLOA GUERRA, 2008). El estudio reveló la necesidad de extender las incursiones científicas sobre las representaciones de las identidades sexuales y de género en las instituciones escolares, cuestión también demandada por la Dirección Provincial de Educación de la ciudad de Santiago de Cuba.

A estos precedentes debemos adicionar que en ambos países se exige la instrumentación de la educación sexual como un tema transversal, o sea, no como una disciplina específica, sino como un contenido que debe ser imbricado lógicamente y armónicamente en las dimensiones curricular y extracurricular (CUBA, 2003; BRASIL, 1997). Sin embargo, tanto en un contexto como en el otro, existen estudios que muestran los resultados, limitaciones y oportunidades en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. Estas producciones científicas confirman la persistencia de modelos de educación sexual con un marcado carácter biomédico y con metodologías poco efectivas, así como describen las dificultades y resistencias de los docentes para trabajar el tema, tanto en Cuba como en Brasil (ARROYO, 2002; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ; CASTELLANOS SIMONS, 2003; GONZÁLEZ LABRADOR; MIYAR PIEIGA, 2002; SILVA; MEGID, 2006).

Ambos equipos de investigación, luego de establecer los primeros intercambios, arribamos a algunas interrogantes comunes: ¿qué está aconteciendo en las escuelas con relación a la educación sexual?, ¿existen acciones programadas (curriculares o extracurriculares)?, ¿quiénes las diseñan, organizan y ejecutan?, ¿qué metodologías y recursos metodológicos utilizan?, ¿qué es para los/las docentes asumir la educación sexual como tema transversal?, ¿qué cuestiones son abordadas y cuáles no?, ¿cómo se articula el tema de la diversidad en las prácticas de educación sexual?

Estas indagaciones direccionaron la ejecución de los proyectos mencionados (*Descripción e investigación sobre el embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur, Brasil, desde la Psicología y la Educación y Educación sexual en escuelas de enseñanza primaria de Santiago de Cuba*).

Los referentes teóricos asumidos incluyeron contribuciones emergidas de los estudios culturales, así de como estudios precedentes que abordan la educación sexual realizados por autores de ambas nacionalidades.

Estos aspectos teóricos, la metodología asumida y los resultados de las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a docentes y directivos/as de las escuelas municipales de Novo Hamburgo y de Santiago de Cuba, durante el año 2009 y parte del 2010, se estarán comentando en este artículo, considerando que pueden servir de consulta para la realización de otros estudios y para la sensibilización e implicación del profesorado en la problematización y superación de sus prácticas.

Partiendo de las unidades de análisis construidas para examinar las entrevistas, abordaremos qué significa para los docentes asumir la educación sexual como un tema transversal, quiénes son responsabilizados con este tema, qué metodologías emplean, cuáles son sus fines, y cuáles son los temas que se abordan. Ello nos servirá de argumento para afirmar que la educación sexual aún no aparece en las escuelas estudiadas como un tema transversal y que constituye un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa, lo que confirma la trascendencia de la cultura patriarcal más allá de sistemas económico-sociales diferentes.

ESCUELAS Y EDUCACIÓN SEXUAL

En las escuelas se viene hablando de sexo hace siglos, aunque pueda parecer a primera vista que no es así. Al centrarnos en los colegios del siglo XVIII, y analizar sus mecanismos de funcionamiento, veremos que todo el tiempo se habla de sexo. Las escuelas constituyen un micro espacio de poder que controla los cuerpos y el sexo de forma pensada y articulada (FOUCAULT, 2003). Louro (2010) también destaca la escuela como una instancia que participa activamente en la producción de identidades y diferencias, privilegiando unas identidades y prácticas hegemónicas en cuanto niega, desvaloriza y margina otras.

Tal vez esta preocupación de las escuelas por producir cuerpos con “buen comportamiento” pudiera estar asociada al gran interés que estas instituciones vienen teniendo por el tema de la educación sexual, buscando refinar el control sobre los cuerpos y la efectividad de esas prácticas, sean cuales fueren los argumentos asumidos en diferentes momentos históricos (moral, higiene, enfermedades, derechos sexuales y reproductivos, inclusión). Meyer y Soares, al analizar cuestiones relacionadas con el cuerpo, el género y la sexualidad en las prácticas escolares, destacan:

Un examen más atento e interesado, [...] nos permitiría percibir que, al focalizar la mente, la educación escolar ha funcionado, al mismo tiempo, como una de las instancias autorizadas en nuestra cultura a educar y, por tanto, a producir el cuerpo “tal y como éste

debe ser". O sea, por ser concebido como el "lugar" que abriga el alma, la mente o la razón [...], el cuerpo, paradójicamente, también se tornó central en el engendramiento de procesos, estrategias y prácticas pedagógicas. (2004, p. 7)

Las escuelas y otras instancias sociales y artefactos participan activamente en la producción de cuerpos y subjetividades ajustados a los ideales sexuales y de género que perpetúan la heterosexualidad como lo "natural" incuestionable. Constituyen prácticas regulatorias que pueden ser consideradas como una pedagogía sostenida e infinita, prácticas que tienen el poder de producir aquellas cosas de las cuales hablan. En este sentido, Butler (2010) argumenta que "toda fuerza regulatoria se manifiesta como una especie de poder productivo, el poder de producir –demarkar, hacer, circular, diferenciar– los cuerpos que ella controla. Así, el "sexo" se torna un ideal regulatorio cuya materialización es impuesta" (p. 154).

Con la presentación de estas primeras ideas queremos mostrar que en las escuelas circulan símbolos, normas, artefactos, prohibiciones, que transmiten diferentes representaciones sobre la sexualidad, unas valorizadas y otras desacreditadas. Las escuelas constituyen una intermediación en la relación individuo-sociedad, siendo espacios de apropiación/reproducción de conocimientos, formas de pensar, sentir y actuar, matizados por las particularidades del contexto histórico, la formación económica, la cultura grupal y los procesos psicológicos. Constituyen espacios reproductores de la cultura social de la cual emergieron y pueden ser también productores de nuevas formas de exclusión o marginación inter e intragenéricas, o por el contrario, ser espacios de crítica de lo instituido (CUCCO, 2006; MARTÍN; DÍAZ, 2004).

Lo anterior nos permite afirmar que las prácticas institucionales reflejan las significaciones que circulan en el sistema social que les da lugar, aunque éstas adquieren una expresión singular. Por tanto, toda institución resignifica, en su dinámica, creencias, pautas de comportamiento, sistemas de relaciones, estilos de comunicación, valores, deberes y normas; que son reflejo de la cultura general de determinada sociedad y pueden conformarse a la vez como espacios de reafirmación/consolidación de las asignaciones socioculturales tradicionales sobre ser hombres y mujeres o como favorecedoras del cambio y promotoras de representaciones de género transgresoras.

La educación sexual puede ser entendida entonces, en toda su extensión, como un campo de lucha o desencuentro donde disímiles discursos participan en una disputa política de la sexualidad para legitimar o estigmatizar algunas identificaciones y prácticas (DARRÉ, 2005). Múltiples discursos son significados y contruidos por diferentes dispositivos (la medicina, la psicología, la iglesia, los medios, la educación,

la política, las leyes). Cuando hablamos de discurso nos referimos a “una serie de afirmaciones, en cualquier dominio, que instaura un lenguaje para poder hablarse de un tema y una forma de producir un tipo particular de conocimiento” (HALL, 1997, p. 29).

EDUCACIÓN SEXUAL: PRECEDENTES EN BRASIL Y CUBA

La educación sexual se ha ido constituyendo como un campo de convergencia de ideas procedentes de diferentes disciplinas científicas e instancias sociales preocupadas con la temática de la sexualidad, o con alguna de sus dimensiones. Bocardí (2008) apunta que “debido a tales superposiciones constitutivas, los propios límites disciplinares de la educación sexual aparecen difuminados y ella adquiere el lúbil estatuto de un escenario de disputa entre distintas disciplinas y demás discursos sociales” (p. 50).

Varias investigaciones revelan que la educación sexual ha estado permeada por un discurso moral-religioso que contiene un conjunto de normas, reglas y prohibiciones sobre el matrimonio y con relación a los comportamientos masculinos y femeninos (RIBEIRO, 2004). La prevalencia de este enfoque en el presente ha dependido de la extensión y consolidación de las doctrinas religiosas en cada contexto sociocultural. En países donde la Iglesia tiene una reconocida influencia, Brasil es uno de ellos, esta perspectiva de educación sexual “moralizante” o “religiosa” ha sido incluida dentro de los considerados “modelos dominantes” (CANCIANO, 2007; MORGADE, 2006).

Sin embargo, en Cuba, sobre todo por las agresiones de la Iglesia Católica al gobierno revolucionario instituido a partir de 1959, fueron gradualmente desapareciendo de las escuelas las ideas defendidas sobre la sexualidad por el catolicismo. Todas las escuelas en Cuba son públicas y estrictamente laicas. Esta proyección educativa, la censura política que adquirió manifestar cualquier creencia religiosa (enfáticamente las que eran comunes entre la burguesía cubana de la década de 1950), y el lugar que han ocupado en el programa revolucionario cubano la emancipación de las mujeres y el respeto a sus derechos (CASTRO RUZ, 1975), condicionaron la promoción de leyes y programas sociales que resignificaron las ideas sobre la sexualidad y la feminidad, las relaciones de pareja, y que, indudablemente, han matizado las prácticas de educación sexual en la isla (ÁLVAREZ LAJONCHERE, 1996; CASTRO ALEGRETE, 2006; GONZÁLEZ; MIYAR, 2002; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ; CASTELLANOS SIMONS, 2003).

También, desde el siglo XIX, con el surgimiento de la noción de población urbana y la necesidad de políticas y acciones públicas efectivas para su control y gobierno, la educación sexual en las escuelas

ha sufrido la influencia de ideas médico-higienistas centradas en la necesidad de combatir prácticas sexuales desordenadas y enfermedades venéreas (SAYÃO, 1997). Este enfoque biomédico y preventivo ha tenido una singular expresión en ambas naciones.

Según estudios realizados en Brasil (ALENCAR et al., 2008; ALTMANN, 2009; ANDRADE et al., 2009; FURLANI, 2005; NARDI, 2008), las prácticas de educación sexual han estado caracterizadas por la organización de charlas o conferencias bastante permeadas por este discurso biomédico que coloca el énfasis en la prevención de enfermedades y de embarazos precoces, en cuidados higiénicos y alimenticios, y en el abordaje de los cambios biológicos que tienen lugar en la adolescencia.

Por otra parte, varias investigaciones desarrolladas en Cuba muestran que se enfatizan temas como el desarrollo corporal, el embarazo y las enfermedades de transmisión sexual, en tanto se excluyen otros (CASTRO ALEGRETE, 2006; GONZÁLEZ HERNÁNDEZ; CASTELLANOS SIMONS, 2003; CUBA, 2003; RODRÍGUEZ YSQUIERDO; SAFORA ENRÍQUEZ, 2009). En otros textos se describen estas prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas y se destaca la necesidad de asumir enfoques revolucionarios y superadores de la educación sexual (CASTELLANOS SIMONS, 2004; CASTRO ALEGRETE, 2007; CASTRO ESPÍN; CANO LÓPEZ; REBOLLAR, 2005; VALLE MEDINA, 2000).

Los estudios, encuentros y debates para superar estos modos de hacer en torno a la educación sexual han propiciado una consolidación de la proyección teórico-metodológica, ética y política tanto en Cuba como en Brasil, que se pone en evidencia en los documentos rectores establecidos por sus instancias gubernamentales.

Con relación a la proyección de Brasil, en la actualidad, las instituciones educativas deben atender a lo estipulado en los Parámetros Curriculares Nacionales –PCNs–, aprobados en diciembre de 1996 (BRASIL, 1997). La educación sexual aparece en estos Parámetros como un tema transversal que debe entrelazarse con los contenidos de las diferentes materias.

Con los PCNs se pretende la multiplicación de intercambios y reflexiones con los/as estudiantes sobre la repercusión de los mensajes que reciben diariamente sobre la sexualidad a través de los medios, la familia y otras instancias sociales. De esa forma, al abordar conocimientos actualizados sobre el tema y al promover el debate de los “diversos valores asociados con la sexualidad y los comportamientos sexuales existentes en la sociedad, se posibilita que el alumno pueda desarrollar actitudes coherentes con estos valores” (respeto a la diversidad, aceptación, inclusión) (BRASIL, 1997, p. 291). También se espera superar enfoques tradicionales de abordaje de la sexualidad desde una perspectiva biomédica, lo que era muy común cuando fueron presentados los PCNs,

según Furlani (2005, p. 15), al afirmar que “las discusiones sobre la sexualidad humana se presentaban casi exclusivamente en las aulas de Ciencias y de Biología y en el trabajo aislado de esas/es profesoras/es”.

Por la parte de Cuba, la política gubernamental con relación a esta temática aparece reflejada en el Programa Nacional de Educación Sexual, que involucra al Ministerio de Salud Pública –MINSAP–, al Ministerio de Educación –MINED–, a la Federación de Mujeres Cubanas –FMC– y a diversas organizaciones juveniles. Inicialmente, en 1972, fue el Grupo Nacional de Trabajo de Educación Sexual –GNTES– quien tuvo la misión de crear e instrumentar el Programa Nacional de Educación Sexual. Posteriormente, en 1989, en función de su perfeccionamiento y ante la necesidad de estrategias más efectivas para atender problemáticas como el embarazo precoz y la transmisión del VIH, el Grupo se transforma en el Centro Nacional de Educación Sexual –CENESEX–, con estructuras similares en las provincias y municipios del país (CUBA, 2003).

Actualmente, el Programa Cubano de Educación Sexual destaca la necesidad de iniciar la educación de la sexualidad desde los primeros momentos de la vida y compromete a toda la sociedad en su ejecución. Se defiende la comprensión de la sexualidad con un enfoque integral que contribuya al proceso de crecer y aprender, creando pautas para resolver contradicciones, tomar decisiones, establecer proyectos personales, ganar nuevos espacios de autonomía y superar estereotipos sexistas (CASTRO ESPÍN; CANO LÓPEZ; REBOLLAR, 2005). Específicamente, en el Sistema Nacional de Educación, es en el Programa Ramal de la Salud Escolar donde se proponen acciones curriculares y extracurriculares a instrumentarse en cada nivel de enseñanza, enfatizando el carácter transversal e integral de la propuesta que debe involucrar a a todas/os las/os docentes (CUBA, 2003).

Según estas informaciones y los antecedentes investigativos mencionados, podemos constatar que ambos países se encuentran transitando por un momento de superación de enfoques tradicionales de educación sexual en consonancia con las demandas actuales de entender la sexualidad integrando dimensiones biológicas, psicológicas y socioculturales (BARRAGÁN MEDERO, 1995; LÓPEZ, 2005) y superando la función de control, regulación y normalización de los cuerpos que la ha caracterizado históricamente y que ha promovido innumerables situaciones de discriminación, exclusión, corrección y agresión por razones de género y sexualidad.

El reto que se presenta es, como plantea Lameiras Fernández et al. (2006, p. 193), “trascender anteriores modelos de educación sexual de carácter moralista y preventivo [...] y adoptar un modelo de educación sexual integral, democrático”. Con esta proyección también se destaca la necesidad de superar discursos que niegan o sancionan el placer y la sexualidad en la adolescencia, lo que crea un cerco que obstaculiza

hablar abiertamente del tema, dificulta el acceso a información y limita la educación y preparación para vivir la sexualidad de una manera placentera y responsable (QUARESMA DA SILVA, 2007b).

Aspirando a aportar elementos de interés a este debate y a devolver a las instituciones estudiadas un material que puede ser útil para el análisis y el cuestionamiento de sus prácticas cotidianas, fue desarrollada en escuelas de Brasil y de Cuba la investigación que estamos presentando.

PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS ASUMIDOS EN LA INVESTIGACIÓN

Para la consecución del proyecto *Investigación del embarazo en la adolescencia en las escuelas municipales de Novo Hamburgo/Río Grande del Sur* (del Grupo de Investigación en Psicología, Subjetividad Contemporánea y Salud Mental, de la Universidad FEEVALE), su diseño fue presentado y aprobado por la Secretaría Municipal de Educación de Novo Hamburgo y fueron realizados los primeros contactos con la dirección de las escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental (incluyen 8 grados, desde primer grado, 6 años, hasta el octavo grado, 14 años). O sea, nos estamos refiriendo a escuelas que por lo general tienen estudiantes entre 6 y 14 años, y que suman en total, aproximadamente, 21.800 estudiantes, según los registros de matrícula del 2010 de las cincuenta y seis escuelas. Algunas de estas escuelas tienen la particularidad de incluir solamente estudiantes entre el primer y cuarto grados, por lo que las edades oscilan entre 6 y 9 años.

Para el proyecto *Educación sexual en escuelas de enseñanza primaria de Santiago de Cuba* (Universidad de Oriente) se seleccionó aproximadamente el 50% de las escuelas localizadas en cada uno de los cuatro distritos de la ciudad, quedando incorporadas para el estudio un total de 42 escuelas (10 del Distrito 1, 10 del Distrito 2, 11 del Distrito 3 y 11 del Distrito 4). Posteriormente se envió una comunicación sobre las particularidades del estudio a la dirección de cada una de estas escuelas urbanas municipales de enseñanza primaria (incluyen 6 grados o series, desde el primer grado, 6 años, hasta el sexto, 12 años). Las cuatro escuelas sumaban un total de 14.108 estudiantes, según los registros de matrícula del curso 2009-2010.

Ambos proyectos tuvieron como objetivo principal caracterizar las prácticas de educación sexual en las escuelas públicas municipales de enseñanza fundamental o primaria. El estudio, de forma general, asumió una metodología cuanti-cualitativa, aunque específicamente en este texto abordaremos los resultados que emergieron de los análisis cualitativos. Esta elección se justifica por las potencialidades analíticas institucionales de las narrativas de las personas entrevistadas, que en la

forma de anécdotas, relatos, quejas, silencios, negaciones y evasiones permiten acceder a nuestro objeto.

Las narrativas corresponden a entrevistas semi-estructuradas que fueron aplicadas a directivos/as y docentes de estas escuelas con la finalidad de explorar y describir las prácticas relativas a la educación sexual.

Participaron en las entrevistas todas las personas del nivel directivo de cada una de las escuelas, siendo 56 directoras, 52 coordinadoras/es pedagógicas/os y 16 orientadoras/es educativas/os en Novo Hamburgo (Brasil). De las escuelas de Santiago de Cuba se entrevistaron 42 directoras/es, 42 vice-directoras/es y 84 jefas/es de ciclo. También se incluyó en el estudio una muestra no probabilística del 10% de los docentes de cada escuela hamburguense, resultando un total de 127 docentes. De las escuelas santiagueras se asumió el 20% de las maestras, resultando 152 docentes entrevistadas. El período de aplicación ocupó fundamentalmente el primer semestre del año 2010, aunque tuvo sus inicios en noviembre del 2009.

La elección de un instrumento abierto, como la entrevista, se justificó por las posibilidades de realizar análisis más abarcadores, profundos y detallados del objeto de estudio. Este es un instrumento que proporciona una mayor comprensión del problema investigado, que en nuestro caso integra algunas cuestiones con un nivel de realidad difícil de cuantificar, con un universo de significados, conceptos, definiciones, características, metáforas, símbolos, creencias y valores en torno a las situaciones cotidianas y a las prácticas profesionales, ya que nos interesa también indagar las significaciones que circulan sobre qué implica asumir la educación sexual como un tema transversal, así como las representaciones de identidades y prácticas sexuales que son incorporadas (MINAYO, 1994).

La entrevista semi-estructurada estuvo constituida por dos tipos de preguntas: las llamadas preguntas básicas (elaboradas por el investigador) y las preguntas derivadas, que nacen de las respuestas que dan las personas entrevistadas, lo que destaca su carácter abierto. Las preguntas básicas fueron elaboradas integrando un conjunto de categorías temáticas para explorar las prácticas de educación sexual.

Después de la recogida de información, fue realizada la transcripción de las narrativas para apropiarnos del campo de investigación y fueron definidas las unidades para llevar a cabo un cuidadoso análisis de contenido de las entrevistas.

Como en nuestro caso recurrimos al análisis de contenido como una herramienta auxiliar de análisis de las narrativas recogidas a través de las entrevistas, estas categorías temáticas iniciales luego fueron ampliadas o reformuladas a partir de otras que emergieron en el proceso de aplicación de las entrevistas y durante la reducción y organización de la

información. Por eso el/la investigador/a no es para nosotros/as un/a simple colector/a de datos, “sino un sujeto activo implicado en un proceso de relación con el otro [...] El investigador, en su carácter activo y pensante, es el instrumento esencial de la investigación” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 194).

Según Piñuel (2002), se suele denominar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que provienen de procesos singulares de comunicación previamente registrados como las entrevistas.

Nuestras unidades de análisis fueron: la educación sexual como tema transversal, la responsabilización de la educación sexual, metodologías empleadas, fines de la educación sexual y temas abordados.

COMENTANDO RESULTADOS

La exposición de los resultados está organizada secuencialmente según nuestras unidades de análisis y en cada caso vamos destacando aspectos comunes e divergentes con relación a las prácticas de educación sexual en las escuelas de Brasil y Cuba, así como algunas valoraciones de los autores sobre sus implicaciones.

LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO TEMA TRANSVERSAL

Como habíamos enunciado anteriormente, la educación sexual aparece orientada, tanto en Brasil como en Cuba, como un tema transversal que debe ser integrado armónicamente con los aspectos de las dimensiones curricular y extracurricular del proceso docente educativo.

En las escuelas brasileñas es común asumir “tema transversal” como algo que no debe ser institucionalizado, organizado o planificado. Una de las profesoras entrevistadas ilustra este supuesto con mucha claridad en sus palabras:

...según las orientaciones del Ministerio de Educación la educación sexual es como un tema, porque la transversalización quiere decir que tú no tienes que trabajar una cosa institucionalizada, justamente porque diariamente acontece alguna cosa, ya sea en la Educación Física, en los baños, y entonces no se puede esperar un momento institucionalizado para hablar con las/os estudiantes, tienes que trabajar la educación sexual dentro de la realidad. Si la gente institucionaliza un día, un horario o un momento se pierde la realidad de la cuestión. (Comunicación personal, dic., 2009)

En cambio, entre las/os docentes cubanas/os, encontramos una comprensión de la transversalización más cercana a las exigencias institucionales, lo que no quiere decir que estuviese incorporado en la cotidianidad de la escuela. Para ejemplificar rescatamos lo que un profesor apuntaba:

...realmente existe mucha claridad sobre el tema de la educación sexual, su importancia y la necesidad de interconectarlo con las asignaturas que impartimos, pero la verdad es que cuando uno se detiene a pensar en las clases que impartió, en los trabajos extra-clases que orientó y en los ejemplos que utilizó en aula, percibes que terminaste olvidando incorporar la educación sexual, al menos de forma planificada. (Comunicación personal, mar. 2010)

En nuestras conversaciones resultaba común que las/os docentes de ambos países enfatizaran la importancia de la educación sexual y a la vez descartaran la necesidad de abordar el tema con cautela y en el momento más idóneo. Este supuesto entre los profesores también aparece asociado a la creencia de que uno debe esperar que las inquietudes invadan a niñas/os y adolescentes o que se explicita una demanda que indique que llegó el momento para hablar sobre sexualidad. Una profesora de una escuela de Novo Hamburgo describía así su actuar ante una pareja de estudiantes: “fue muy positiva la conversación solamente con ellos dos porque en los grupos uno tiene estudiantes con mucha inmadurez todavía, así, como que infantiles, y otros pensando demasiado, entonces uno precisa llegar a esos pequeños grupos primero” (Comunicación personal, noviembre, 2009). Sin embargo, es muy difícil poder prever el momento en que los estudiantes van a necesitar la información y la preparación que debimos darles para comprender y afrontar las circunstancias que pueden presentarse en su vida. Esta postergación coloca a niños y adolescentes en mayor vulnerabilidad ante un embarazo, contagio o situaciones de abuso y no propicia el debate y la crítica sobre situaciones de discriminación en los ámbitos escolares.

También estos supuestos nos posibilitan comprender la inadecuada interpretación que existe entre los docentes sobre el momento adecuado para iniciar la educación sexual, sostenida por el temor de incentivar o promover un interés precoz por las relaciones sexuales si se habla de estos temas en la infancia. Esta cuestión también emergió en las narrativas de docentes de Cuba, en expresiones como la que citamos a continuación:

...hay que tener en cuenta que la generación de hoy es muy diferente a la nuestra. Las niñas y los niños están que ya saben de todo y una no puede incentivar eso también. Imagina, es como poner más fuego en la candela. Es mejor profundizar estos temas cuando tengan una edad adecuada para comprenderlos. (Comunicación personal, mar. 2010)

Al indagar por talleres realizados entre los docentes para debatir sobre cómo garantizar la transversalización de la educación sexual de

forma curricular y extracurricular, la totalidad de docentes de Cuba y Brasil reconoció que era necesario realizar más actividades metodológicas para discutir y elaborar ideas conjuntas. En sus respuestas una profesora de Brasil expresaba:

Bueno, el tema de educación sexual sale en las reuniones pedagógicas como otros asuntos ¿eh?, pero no es tratado específicamente dentro de los currículos o los planes de estudio. Pero sí aparece con mucha frecuencia porque las/os profesoras/es comentan las actitudes obscenas entre las/os estudiantes, la homosexualidad... (Comunicación personal, nov. 2009)

Otra profesora, en este caso de Cuba, apuntaba:

...ésta es una cuestión importante que no sólo debe aparecer cuando hay una evaluación o un recorrido para ver cómo está el tema. Evaluar es importante, pero también, si queremos mejores resultados, necesitamos estar más preparados. Hoy hablar de sexualidad no es como antes que con decir algunas cosa era suficiente y se convencía a los alumnos, ahora no, hay muchas cosas por ahí que uno ni sabe explicar. Hace falta más preparación metodológica y teórica también. (Comunicación personal, abr. 2010)

Lo anterior señala la necesidad de impulsar el debate teórico-metodológico sobre la instrumentación de la educación sexual como tema transversal y destaca las quejas, angustias, malestares y dificultades de las profesoras/es para abordar situaciones que aparecen de alguna forma en sus aulas como la homosexualidad, sin dejar de tener en cuenta que la queja implica una postura heteronormativa ante la homosexualidad y otras expresiones de la sexualidad que se distancian de los patrones instituidos.

El poco tratamiento metodológico que tiene la instrumentación de la educación sexual en las escuelas permite comprender también el distanciamiento de algunos docentes con un proceso que las direcciones de las instituciones en ocasiones no privilegia.

RESPONSABILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

Una aspiración deseada con la propuesta de la educación sexual como tema transversal es superar enfoques tradicionales que restringen la educación sexual a las materias de ciencias, incorporando apenas un discurso biomédico y epidemiológico. Lo ambicionado es convertir la educación sexual en un tema de todos/as y enriquecerla desde diferentes perspectivas a partir de lo que cada materia puede aportar y acercando los temas a la realidad cotidiana de infantes y adolescentes.

Sin embargo, la idea de ubicar las acciones educativas relativas a la sexualidad en las materias de ciencias naturales aún permanece arraigada. En las entrevistas emergió la centralización de esta misión a las/os profesoras/es que imparten ciencias, donde aparecen el cuerpo humano, los hábitos higiénicos y la salud como contenidos.

Una de las profesoras de Brasil confirmaba lo anterior cuando expresaba que “la educación sexual está más explícita en el área de Biología, ahí está bien específica por la cuestión de la salud, las enfermedades y el estudio de los órganos reproductores” (profesora entrevistada, comunicación personal, mar. 2010).

Este criterio fue extensamente compartido entre los maestros de las dos ciudades. Con excepción de asignaturas o materias como Biología, Ciencias Naturales y El Mundo en que vivimos, en otras no aparece claramente definido cómo realizan el entrecruzamiento de sus contenidos con la sexualidad. Esto nos conduce a pensar que no solamente debemos valorar la necesidad de profundización teórica y metodológica de los docentes; las limitaciones para insertar la educación sexual en materias como Historia y Educación Cívica revelan resistencias personales para lidiar con la sexualidad.

Emerge también de forma reiterada entre el personal de las instituciones hamburguesas que “es mejor traer un especialista a la escuela para hablar de estos temas, ellos son muy dinámicos y por lo general están bien preparados” (profesora entrevistada, comunicación personal, mar. 2010), colocando la responsabilidad en un agente externo, denotando la necesidad de capacitación de los docentes y convirtiendo en nuclear una acción que debería ser complementaria. En las escuelas de Santiago de Cuba también aparece desplazada a otras instituciones esta tarea educativa y formativa, específicamente a los grupos de promotores del Centro de Promoción y Educación para la Salud que con cierta frecuencia recorren los centros educativos organizando talleres dinámicos y charlas sobre prevención de enfermedades de transmisión sexual.

METODOLOGÍAS EMPLEADAS

Sobre las actividades que se realizan, en el caso de las escuelas de Novo Hamburgo, aparecen reiteradamente en las entrevistas ejemplos de talleres y conferencias que son planificadas y realizadas en el año, pero su poca articulación con otros procesos sustantivos de la escuela (docencia, preparación pedagógica, investigación) reduce en gran medida la trascendencia, sistematicidad y sostenibilidad de las mismas.

Es importante también apuntar que no existe una lógica sobre cuáles temas ir insertando en cada taller según las prioridades identificadas y en consonancia con algunos principios rectores que deben sustentar la educación sexual, tales como la promoción del disfrute pleno de la sexualidad, la equidad de género y el respeto a la diversidad.

Por la parte cubana, notamos que no constituye una práctica estable la coordinación de conferencias o talleres de educación sexual; incluso, al indagar sobre las actividades realizadas en las escuelas por los grupos de promotores del Centro de Promoción y Educación para la Salud, constatamos que en la mayoría de los casos no eran las escuelas quienes solitaban su presencia, era esta institución externa quien tomaba la iniciativa de coordinar los encuentros con los alumnos.

En la totalidad de las escuelas no fue posible que los directivos apuntaran algún sistema de seguimiento y evaluación del impacto de estas actividades que posibilitara la identificación de sus efectos positivos e irregularidades a superar. Tampoco resulta una práctica habitual explorar las inquietudes, necesidades y expectativas de las/os estudiantes antes de realizar las actividades.

En el caso de Brasil, las actividades que son planificadas durante el año en las escuelas de enseñanza fundamental frecuentemente emergen del criterio personal de los responsables por la tarea (por lo general, coordinadoras/es pedagógicas/os u orientadoras/es educativas/os), quienes definen además los temas que consideran prioritarios y organizan los talleres, charlas o conferencias que serán realizados.

En nuestra opinión esta práctica pudiera ser también una clave para comprender el distanciamiento y falta de implicación de algunos docentes con la necesidad de convertir la educación sexual en una labor seria, organizada, creativa y constante. Cuando no se participa de un espacio definido para el diálogo sobre el diseño e instrumentación de la educación sexual se está potenciando en poca medida el carácter activo del sujeto y se está descartando la potencialidad de las/os docentes para el cuestionamiento y análisis de sus prácticas y la construcción de alternativas de superación.

Cuando empleamos metodologías participativas, privilegiando la crítica en los sujetos participantes a través de reales procesos de participación e implicación, estamos acentuando el compromiso político desde una posición crítica emancipadora (ALONSO FREIRE et al., 2004), lo que permitirá a profesoras y profesores transformar sus prácticas. Pensar, diseñar, instrumentar y evaluar la educación sexual debe implicar activamente al claustro y también a las/os estudiantes.

FINES DE LA EDUCACIÓN SEXUAL

La mayoría de las/os profesoras/es brasileñas/os entrevistadas/os especifica que la educación sexual es más dirigida a las alumnas que a los alumnos. Entre las justificaciones presentadas está el hecho de considerar que las alumnas maduran más temprano y que ellas deben saber más sobre la temática, pues son ellas quienes, “por circunstancias de la naturaleza, poseen el riesgo de quedar embarazadas”, y agrega que “las chicas están más adelantadas que los chicos” (profesora entrevistada,

comunicación personal, mar. 2010). Por este motivo consideran que ellas precisan tener más conocimientos sobre la prevención de las gestaciones, reforzando y perpetuando el supuesto de que los cuidados acerca del embarazo y la crianza de los hijos son responsabilidad del sexo femenino. Citamos la declaración de una de las profesoras entrevistadas:

La educación sexual debe ser más dirigida para las alumnas porque están aflorando mucho más temprano que los niños. Las chicas siempre fueron más adelantadas y la gente percibe que las niñas buscan más orientación, ellas tienen más dudas y están mucho más maduras para su edad, y la sexualidad aflorando mucho más. Una siempre bromea aquí en la escuela cuando decimos que están en celo. (Profesora entrevistada, comunicación personal, mar. 2010)

Estas representaciones se conjugan con las asignaciones masculinas donde se resalta un hiperdesarrollo del yo exterior (hacer, lograr, actuar) que valoriza la potencia masculina (BOURDIEU, 1995). Estos pudieran ser los fundamentos para que los profesores consideren que la educación sexual, en el caso de los varones, debe ser encaminada entonces para ayudar en la definición de la sexualidad “normal”, pero no tienen en cuenta la participación responsable de ellos en la prevención de una gestación precoz y en la asunción de una paternidad cercana.

En el caso de Cuba, una sociedad donde el debate sobre la diversidad sexual es bastante reciente, las/os maestras/os relataban varios casos de alumnos con “desviación sexual” que tuvieron la recomendación de asistencia psicológica. Estas prácticas revelan que en las escuelas, aunque no se desarrollen actividades que hablen sobre la sexualidad, circulan con frecuencia mensajes sobre cómo deben ser los niños y las niñas “normales” y cuáles comportamientos son permitidos y prohibidos. Para ilustrar mejor, presentamos las palabras de una profesora:

...sin dudas éste es un tema importante, y hoy más que nunca. Creo que niños y adolescentes están muy desorientados sexualmente y por eso después se ven cada fenómenos que ya no tienen remedio, sobre todo en los varones. Generalmente esos casos necesitaban de educación sexual en la niñez y ahí evidentemente fracasó la labor educativa porque siempre una percibe algo que no es normal. (Comunicación personal, febr. 2010)

Nuestra experiencia en estos temas nos permite expresar que la colocación del adjetivo “normal” en conversaciones sobre la sexualidad masculina está generalmente asociado a las tradicionales expectativas

del ser hombre (fuerte, conquistador, potente y temerario), atributos que se convierten en factores de riesgo para la aparición del embarazo precoz y otras problemáticas sociales como la violencia, el contagio con enfermedades de transmisión sexual, la infidelidad y los accidentes (BONINO, 2000). Podemos afirmar que la educación sexual hacia los varones está muy limitada y encaminada a la normalización de la heterosexualidad, lo que también condiciona la estigmatización de lo que se considera un defecto o desviación y en consecuencia episodios reiterados de discriminación, agresión y exclusión.

Una de las entrevistadas hamburguesas expresó haber notado que un niño tenía necesidad de clases de educación sexual, pues presentaba, según su observación, características de una orientación homosexual por gustar de ir al baño de las niñas. La solución encontrada por la profesora fue encaminar al niño a una psicóloga, aspirando a una intervención correctiva. En este pasaje se pone en evidencia la impresión de estigmas en expresiones de identidades no legitimadas o desviadas que deben ser corregidas.

Las escuelas se han especializado en legitimar y perpetuar estos atributos que tradicionalmente han sido asignados al ser hombre y ser mujer, sobre los cuales se continúan estableciendo relaciones de exclusión, subordinación u opresión entre los géneros, incluso en el interior de un mismo género. Realmente, al menos en lo relativo a la sexualidad, las escuelas se han distanciado abismalmente de la misión libertadora que entraña la apropiación del conocimiento científico. Sería un buen punto de análisis entre las/os docentes el cuestionamiento de una función opresora de las instituciones educativas aún en nuestros días en contraposición a una educación emancipadora.

TEMAS ABORDADOS

En las entrevistas, los/as docentes enfatizaban que si bien hablar sobre las partes de los cuerpos, las infecciones de transmisión sexual, el síndrome de inmunodeficiencia adquirida –SIDA– o los métodos anticonceptivos, no representa una dificultad para ellas/os, otros temas se tornan difíciles para ser comprendidos, aceptados y dialogados abiertamente. Este es un criterio compartido tanto en el contexto cubano como en el brasileño.

Al profundizar por los temas que son más esquivados por las/os docentes o aquellos que resultan más incómodos, aparecieron como los más citados: homosexualidad, aborto, bisexualidad, masturbación, diversidad, transexualidad y travestismo. Esto muestra cómo la escuela continúa siendo un territorio donde, a nuestro ver, no se habla de prácticas “prohibidas”.

Otros temas no fueron mencionados y también están casi ausentes en las prácticas de educación sexual. Nos referimos al placer y

los sentimientos en las relaciones sexuales, la responsabilidad paterna y los atributos de género, ineludibles por sus nexos con la reproducción de situaciones de discriminación, exclusión u omisión; así como por sus costos y limitaciones para la autonomía masculina y femenina.

Con relación al aborto, dialogar sobre el tema en todo Brasil es bien complicado por la extensión de ideas religiosas que nos presentan la interrupción de una gestación como “homicidio”, imposibilitando la conquista de una arista importante de los derechos sexuales y reproductivos y sentenciando, por lo general, un camino difícil para una criatura que va a nacer sin ser deseada.

De la misma forma que valoramos el aborto como un tema que urge ser incluido en las prácticas de educación sexual, también consideramos que la perspectiva masculina debe ocupar un espacio en el debate sobre las gestaciones precoces, la paternidad, las relaciones de pareja y la violencia.

CONSIDERACIONES FINALES

Podemos concluir que las escuelas que formaron parte del estudio, tanto las de Novo Hamburgo (Brasil), como las de Santiago de Cuba (Cuba), vienen desempeñando un papel fracasado en la instrumentación de la educación sexual como tema transversal. Los supuestos que se comparten sobre qué implica transversalizar la educación sexual y el poco tratamiento metodológico para su proyección son aspectos que obstaculizan los avances en esta área. Además, el estudio realizado muestra que la educación sexual aparece en muchas ocasiones como un espacio de prácticas regulatorias para inscribir en los cuerpos el género y la sexualidad legitimados en la lógica heteronormativa.

De igual forma, la reducción de la educación sexual al conocimiento de los órganos reproductivos, de los cambios fisiológicos y de los métodos anticonceptivos, limita la posibilidad de promover diálogos más abiertos con los/as estudiantes que incluyan temas evadidos o poco valorizados, predominando un discurso biomédico en las prácticas de educación sexual. La diversidad sexual aún no encuentra espacio para abordarse, a no ser como ejemplo de lo desaprobado y lo estigmatizado.

Es habitual que ante la indagación, cuestionamiento o curiosidad de las/os estudiantes por un conjunto de temas emerja la evasión de las/os docentes que se sienten desprovistos de conocimientos y herramientas para abordarlos, quedando poco espacio para que encuentren respuesta a las interrogantes que los/as inquietan. En este sentido es necesario tener en cuenta, como destaca Figueiró (2009), que el propósito de educar sexualmente engloba también la posibilidad que debe abrirse a las/os profesoras/es de reeducarse para actuar como educadores/as sexuales en todos los tipos y niveles de enseñanza. Un educador debe tener

claridad del lugar que ocupa en el proceso de cambios necesarios para que nuestras sociedades sean más justas, aún considerando pequeños los cambios que pueda gestar.

REFERENCIAS

- ALENCAR, R. et al. Desenvolvimento de uma proposta de educação sexual para adolescentes. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 1, p. 159-168, jan./abr. 2008.
- ALONSO FREIRE, J. et al. *El autodesarrollo comunitario: crítica a las mediaciones sociales recurrentes para la emancipación humana*. Santa Clara, Cuba: Feijóo, 2004.
- ALTMANN, H. Educação sexual em uma escola: da reprodução à prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 175-200, jan./abr. 2009.
- ÁLVAREZ LAJONCHERE, C. Educación sexual en Cuba: reseña histórica. *Revista Sexología y Sociedad*, La Habana, v. 2, n. 6, p. 25-29, dec. 1996.
- ANDRADE, H. H. S. M. et al. Mudanças no comportamento sexual de adolescentes de escolas públicas no Brasil após um programa de educação sexual. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 5, p. 1168-1176, maio 2009.
- ARROYO, M. G. *Oficio de mestre: imagens e autoimagens*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARRAGÁN MEDERO, F. *Currículum, poder y saber: un análisis crítico de la educación sexual*. Madrid: AEPS, 1995.
- BOCCARDI, F. G. Educación sexual y perspectiva de género: un análisis de los debates sobre la ley de Educación Sexual Integral en la Argentina. *Perspectivas de la Comunicación*, Temuco, v. 1, n. 2, p. 48-58, jul./dez. 2008.
- BONINO, L. Varones, género y salud mental: reconstruyendo la "normalidad" masculina. In: CARABÍ, A.; SEGARRA, M. (Ed.). *Nuevas masculinidades*. Barcelona: Icaria, 2000. p. 41-64.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 133-184, jul./dez. 1995.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.
- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOURO, G. L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 151-172.
- CANCIANO, E. *Indagaciones en torno a la problemática de la sexualidad en el terreno de la educación: relevamiento de antecedentes teóricos y programas de educación sexual*. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación, 2007.
- CASTELLANOS SIMONS, B. *Una propuesta de educación sexual alternativa y participativa: la preparación para la vida sexual en el contexto de una reconceptualización educativa*. La Habana: IPLAC, 2004.
- CASTRO ALEGRETE, P. L. *Las necesidades de educación sexual de los jóvenes estudiantes*. La Habana: Pueblo y Educación, 2006.
- _____. Las Investigaciones cubanas en educación sexual. *Ciencias Pedagógicas*, La Habana, v. 3, n. 2, maio/ago. 2007.
- CASTRO ESPÍN, M.; CANO LÓPEZ, A. M.; REBOLLAR, M. *Crecer en la adolescencia*. La Habana: CENESEX, 2005.
- CASTRO RUZ, F. *La historia me absolverá*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975.
- CUBA. Ministerio de Educación. *Programa director de promoción y educación para la salud en el sistema nacional de Educación*. La Habana, 2003.

- CUCCO, M. *ProCC: una propuesta de intervención sobre los malestares de la vida cotidiana*. Argentina: Atuel, 2006.
- DARRÉ, S. *Políticas de género y discurso pedagógico*. Uruguay: Trilce, 2005.
- FIGUEIRÓ, M. *Educação sexual: múltiplos temas, compromisso comum*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- FURLANI, J. *O Bicho vai pegar! –um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13259/000491228.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 jan. 2010.
- _____. *Mulheres só fazem amor com homens? A educação sexual e os relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo*. *Pro-Posições*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 111-131, maio/ago. 2008.
- GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, A.; CASTELLANOS SIMONS, B. *Sexualidad y géneros: alternativas para su educación ante los retos del siglo XXI*. La Habana: Científico-Técnica, 2003.
- GONZÁLEZ LABRADOR, I.; MIYAR PIEIGA, E. *La educación sexual en la enseñanza médica superior*. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, La Habana, v. 18, n. 3, p. 223-225, mayo/jun. 2002.
- HALL, S. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- LAMEIRAS FERNÁNDEZ, M. et al. *Evaluación de un programa de educación sexual con adolescentes: una perspectiva cualitativa*. *Diversitas*, Bogotá, v. 2, n. 2, p. 193-204, jul./dic. 2006.
- LOURO, G. L. *Pedagogias da sexualidade*. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.
- LÓPEZ, F. *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2005.
- MARTÍN, C.; DÍAZ, M. *Psicología social y vida cotidiana*. La Habana: Félix Varela, 2004.
- MINAYO, M. C. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEYER, D.; SOARES, R. *Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão*. In: MEYER, D. E. (Org.) *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.
- MORGADE, G. *Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, n. 24, p. 27-33, 2006.
- NARDI, H. C. *O estatuto da diversidade sexual nas políticas de educação no Brasil e na França: a comparação como ferramenta de desnaturalização do cotidiano de pesquisa*. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 20 (esp.), p. 12-23, 2008.
- PIÑUEL, J. L. R. *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. *Estudios de Sociolingüística*, Pontevedra, v. 3, n. 1, p. 1-42, en./abr. 2002.
- QUARESMA DA SILVA, D. *Mães-meninhas: uma discussão sobre a gravidez na adolescência*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007a. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/14833>>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- _____. *A sexualidade e a educação sexual nas escolas a través dos tempos*. In: MENEZES, M.; VALDUGA, D. A. (Ed.). *Formação de professores: a articulação entre os diferentes saberes*. Novo Hamburgo: Feevale, 2007b. p. 107-123.
- RIBEIRO, P. R. M. *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.
- RODRÍGUEZ IZQUIERDO, A.; SAFORA ENRÍQUEZ, O. *Embarazo en la adolescencia: dos caras de una moneda*. La Habana: Científico Técnica, 2009.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In: GROPPA, A. J. (Ed.). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 107-118.

SILVA, R. C.; MEGID, N. J. Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2006.

ULLOA GUERRA, O. *Las contradicciones de la masculinidad: estrategia de trabajo comunitario com grupos de hombres*. Dissertação (Maestría en Desarrollo Comunitario) – Universidad Central de Las Villas, Santa Clara, 2008.

VALLE MEDINA, B. del. *Propuesta de educación de la sexualidad en la formación inicial de profesores*. Dissertação (Mestrado) – Centro Nacional de Educación Sexual, La Habana, 2000.

DENISE QUARESMA DA SILVA

Pós-Doutora em Estudos de Gênero e doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG/EDU-UFRGS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universidade La Salle – Canoas – e da Universidade Feevale – Novo Hamburgo (RS)

denisequaresma@feevale.br

OSCAR ULLOA GUERRA

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPG/EDU-UFRGS –, bolsista de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Pesquisador colaborador da Universidade de Oriente – Santiago de Cuba (Cuba)

oulloa_stgo@yahoo.es

OUTROS TEMAS

AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO BRASILEIRO: UM PANORAMA ANALÍTICO

VERÔNICA TOSTE DAFLON

JOÃO FERES JÚNIOR

LUIZ AUGUSTO CAMPOS

RESUMO

O artigo analisa as diferentes modalidades de ações afirmativas raciais em vigor nas universidades públicas brasileiras até 2012. A partir de um levantamento das leis e resoluções que regulamentam tais políticas, cruzadas com microdados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, traçamos um panorama da ação afirmativa no país. Nosso esforço tem por objetivo explicitar os diferentes diagnósticos acerca das desigualdades educacionais no Brasil em que as universidades se baseiam para elaborar suas políticas e investigar de que maneira adotam procedimentos para mitigar iniquidades na admissão aos seus cursos, lidando com o desafio de transformar categorias sociológicas como classe, raça e etnicidade, bem como demandas governamentais e de movimentos sociais em critérios norteadores de políticas públicas.

AÇÃO AFIRMATIVA • DESIGUALDADES RACIAIS • ENSINO SUPERIOR •
POLÍTICAS PÚBLICAS

RACE-BASED AFFIRMATIVE ACTIONS IN BRAZILIAN PUBLIC HIGHER EDUCATION: AN ANALYTICAL OVERVIEW

ABSTRACT

The article analyses current (up to 2012) race-based affirmative actions of various kinds in effect in Brazilian public universities. By drawing on laws and resolutions that regulate such actions, it resorts to microdata from the National Institute for Educational Research to present an overview of affirmative action in the country's public higher education. The aim is to bring out the universities' various diagnoses on education inequality on which they rely to define their student selection policies, and expose the procedures they adopt to lessen inequality, facing the challenge of transforming sociological categories such as class, race and ethnicity into public policy criteria, while dealing with demands from both government and social movements.

AFFIRMATIVE ACTION • RACIAL INEQUALITIES • HIGHER EDUCATION •
PUBLIC POLICY

ACCIONES RACIALES AFIRMATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA BRASILEÑA: UN PANORAMA ANALÍTICO

RESUMEN

El artículo analiza las distintas modalidades de acciones afirmativas raciales vigentes en las universidades públicas brasileñas hasta el 2012. A partir de un levantamiento de las leyes y resoluciones que reglamentan dichas políticas, cruzadas con microdatos producidos por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, trazamos un panorama de la acción afirmativa en el país. Nuestro esfuerzo se destina a explicitar los diferentes diagnósticos acerca de las desigualdades educativas en Brasil en los que se basan las universidades para elaborar sus políticas e investigar de qué manera adoptan procedimientos para mitigar las desigualdades en la admisión a sus cursos, enfrentando el desafío de transformar categorías sociológicas como clase, raza y etnicidad, así como demandas gubernamentales y de movimientos sociales, en criterios que orienten las políticas públicas.

ACCIÓN AFIRMATIVA • DESIGUALDADES RACIALES • EDUCACIÓN
SUPERIOR • POLÍTICAS PÚBLICAS

A PESAR DE TRANSCORRIDOS QUASE DEZ ANOS da implantação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras, ainda não há um balanço sistemático sobre essas medidas. Com a aprovação da Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012, que criou uma política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, a realidade das políticas de ação afirmativa no país tende a se alterar significativamente. Isso torna ainda mais premente a tarefa de compreender o que foi feito até agora. As pesquisas disponíveis costumam focalizar experiências específicas e explorar seus resultados de médio prazo (MATTOS, 2006; BRANDÃO, 2007). Alguns relatórios descritivos do quadro mais geral estão disponíveis (HERINGER, 2009), mas ainda são escassos os trabalhos que aliam à compilação desses dados nacionais uma ambição analítica.

Na ausência de um retrato mais abrangente e detalhado da ação afirmativa no Brasil, a tarefa de sumarizar para o público os aspectos procedimentais dessas políticas tem sido deixada para a grande mídia. Esta, com seus critérios próprios de noticiabilidade, produz representações fortemente enviesadas da realidade (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2009; FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011). Os intelectuais públicos, por sua vez, com frequência se baseiam nessas representações ao formularem crítica ou defesa das políticas de ação afirmativa. Como resultado, boa parte do debate em torno dessas medidas no Brasil se trava hoje em torno de problemas equívocos ou mesmo falsos.

Outra dificuldade que surge quando se tenta traçar um panorama das ações afirmativas se refere ao caráter fragmentado das políticas em voga na educação superior brasileira. Até a aprovação da lei federal antes citada, a ação afirmativa se disseminou pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

Diante dessa lacuna, este artigo apresenta os principais resultados de um levantamento das características das ações afirmativas em vigor nos processos seletivos das universidades públicas brasileiras. Ele se baseia numa análise das leis, regimentos e resoluções que instituíram e regulamentaram as ações afirmativas em vigência em mais de 70 das 96 universidades públicas estaduais e federais do país. Os dados foram coligidos por nosso grupo de pesquisa e constituem um esforço de traçar um panorama do atual estado das políticas de inclusão no ensino superior público. Entre as variáveis pesquisadas, intentamos estabelecer qual tipo de norma que regulamenta essas políticas, os seus principais beneficiários, critérios de seleção e potencial inclusivo, bem como o perfil regional e acadêmico das instituições que as adotam.

Diversas abordagens podem ser adotadas na avaliação de políticas públicas. De modo esquemático, é possível afirmar que o procedimento preliminar é de caráter diagnóstico, isto é, compreende a identificação e discussão do problema que dá origem a uma determinada política. Uma segunda abordagem, denominada análise *ex-ante*, concentra-se na avaliação da concepção e procedimentos dessa política, salientando sua viabilidade, consistência e coerência diagnóstica. Os passos seguintes consistem no monitoramento de sua execução e, por fim, na compilação e análise de dados a respeito dos seus resultados (análise *ex-post*) (CALSING, 1993).

Por meio de análise documental, investigaremos de que maneira cada universidade negocia e elabora procedimentos para mitigar as iniquidades existentes em seus processos de admissão, lidando com o desafio de transformar categorias sociais como classe, raça e etnicidade em critérios norteadores de políticas públicas de inclusão. Trata-se, portanto, de uma análise de desenho institucional *ex-ante*, isto é, que focaliza aspectos procedimentais e diagnósticos das políticas públicas em relação a dados sobre os problemas que elas visam a mitigar.

Os dados de que dispusemos para produzir as análises são as 11 leis estaduais e 77 resoluções de conselhos universitários que instituíram as políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais e federais brasileiras, totalizando 88 documentos. Optamos por esses documentos por serem mais exaustivos do que os editais dos vestibulares na exposição das razões, procedimentos e objetivos dessas medidas e por refletirem seu processo de concepção. As informações foram organizadas no *software* Sphinx e tabuladas no SPSS. Esses dados foram

posteriormente cruzados com alguns números da Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar – PNAD – e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep – do Ministério da Educação. O cruzamento entre os dados sobre as políticas de ação afirmativa e os dados sobre a magnitude do vestibular de cada instituição ou as características populacionais de cada região brasileira nos permitiu estimar, ainda que de forma preliminar, a proporção de vagas reservadas pelas políticas.

Procuraremos produzir uma análise dos programas de ação afirmativa tendo como eixo principal a coerência entre diagnóstico, objetivos e procedimentos das próprias políticas, procurando, assim, oferecer contribuições para o aperfeiçoamento dessas medidas. Porém, analisar a viabilidade de uma política pública é tanto na questão de ordem técnica, de natureza instrumental, como uma questão moral (FIGUEIREDO, 1997). Por esse motivo, as análises que se seguem buscarão eventualmente articular a engenharia das ações afirmativas em vigor e os seus argumentos de justificação moral.

Na primeira parte, discutiremos os aspectos conceituais que caracterizam a ação afirmativa, bem como alguns dados contextuais que fomentaram a difusão de tal política no mundo. Em seguida, passamos ao objeto do artigo, a saber, as características gerais das políticas. Finalmente, resumimos algumas considerações sugeridas pelas análises anteriores.

AÇÃO AFIRMATIVA: CONCEITO E CONTEXTO

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem contudo cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados.

No Brasil tais políticas foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, quando diferentes grupos e

organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente. Amplamente documentadas a partir dos estudos de mobilidade social de Hasenbalg (1979) e Silva (1978), as desigualdades raciais passam a ganhar cada vez mais visibilidade pública e governamental no final dos anos 1990, em especial depois da divulgação de análises feitas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea (PAIVA; ALMEIDA, 2010). Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Os casos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – foram os primeiros a chamar a atenção da grande imprensa e da opinião pública. Em um primeiro momento, essas duas universidades reservaram 40% das vagas para a “população negra e parda”, de acordo com os termos da Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. A medida, no entanto, não foi a primeira a alterar o sistema de seleção para ingresso em ambas as universidades. Antes disso, em 28 de dezembro de 2000, já havia sido sancionada a Lei n. 3.524, que havia instituído 50% das vagas nas universidades estaduais para alunos de escolas públicas. No primeiro vestibular sob esse sistema, em 2003, portanto, 90% das vagas estariam destinadas ao sistema de cotas. As universidades, no entanto, decidiram introduzir as cotas raciais dentro das cotas para estudantes egressos da rede pública.

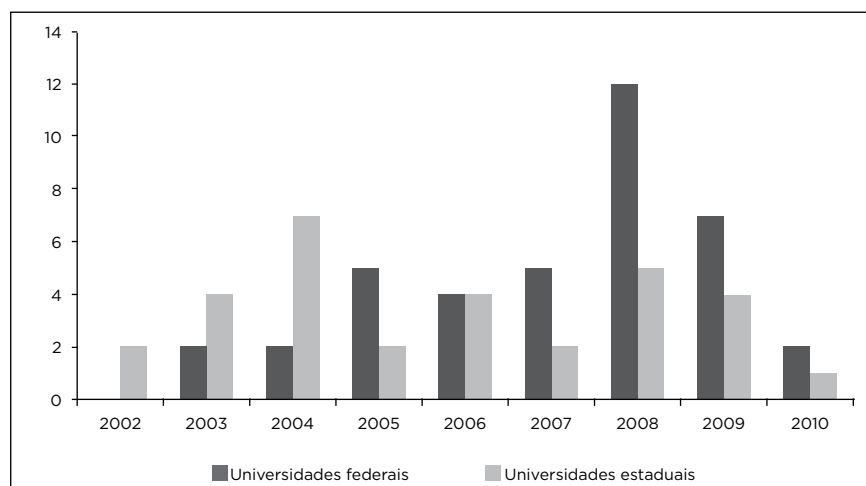
Em resposta às críticas que se seguiram ao episódio, as leis estaduais n. 4.151, de 2003, e n. 5074, de 2007, alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas, instituindo 20% para alunos oriundos da escola pública, 20% para “candidatos negros” e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Os candidatos que optam pelas cotas têm ainda que atender a um critério de carência socioeconômica. Inicialmente a UERJ e a UENF não exigiam que os candidatos que concorriam pelas cotas para “negros” comprovassem baixa renda, e isso suscitou críticas em torno da possibilidade de o sistema beneficiar uma “classe média negra”.

UM RETRATO DA AÇÃO AFIRMATIVA

Ainda que as universidades estaduais tenham tomado a dianteira na implementação de políticas de ação afirmativa, nos últimos anos as

universidades federais têm acelerado a adoção desses procedimentos. Entre as 70 universidades públicas que hoje adotam essas medidas, de um total de 96, são estaduais 44% e federais, 56%. Destaca-se nesse sentido o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007a). Só em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa: 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje essas medidas.

GRÁFICO 1
NÚMERO DE UNIVERSIDADES ESTADUAIS E FEDERAIS (N=70) QUE ADOTARAM AÇÕES AFIRMATIVAS NO DECORRER DOS ANOS



Fonte: Elaboração dos autores.

Soma-se a isso o fato de a maior parte das iniciativas de aplicação de medidas de ação afirmativa (77%) partir dos próprios conselhos universitários. As demais 23% resultaram de leis estaduais e incidem sobre as universidades estaduais. A pesquisa qualitativa de Paiva e Almeida (2010), com gestores de dez universidades públicas praticantes de ações afirmativas, oferece um panorama dos processos de implantação dessas políticas a partir da avaliação dos seus próprios protagonistas. Os processos internos de demandas pelas políticas variaram muito caso a caso. Em algumas universidades, os movimentos sociais locais passaram a se organizar em reivindicações específicas; em outras, a organização de docentes dentro do *campus* foi decisiva; em outras, ainda, os núcleos de estudo afro-brasileiros já existentes passaram a ter maior voz; por último, ações inicialmente isoladas de

profissionais que passaram a questionar a falta de diversidade em suas universidades foram decisivas para levar a cabo o programa (PAIVA; ALMEIDA, 2010, p. 86).

Diante da dificuldade de incluir as cotas no Estatuto da Igualdade Racial, ou de aprovar uma lei, o que só viria a acontecer no ano de 2012, o Governo Federal parece ter optado por evitar um confronto direto com os opositores da ação afirmativa, sem, no entanto, se furtar à criação de fortes incentivos institucionais para a proliferação dessas medidas, tais como programas de bolsas, recursos para universidades que as implementassem e apoio a projetos de lei que as regulamentassem (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2011; LIMA, 2010). Nesse sentido, o Governo Federal procurou avançar as metas de inclusão na universidade em colaboração com os gestores das universidades federais. Concomitantemente, a mobilização do Movimento Negro atuou localmente no convencimento dos gestores das universidades e câmaras estaduais a adotar políticas de inclusão, com graus variáveis de sucesso (GUIMARÃES, 2007; PAIVA; ALMEIDA, 2010).

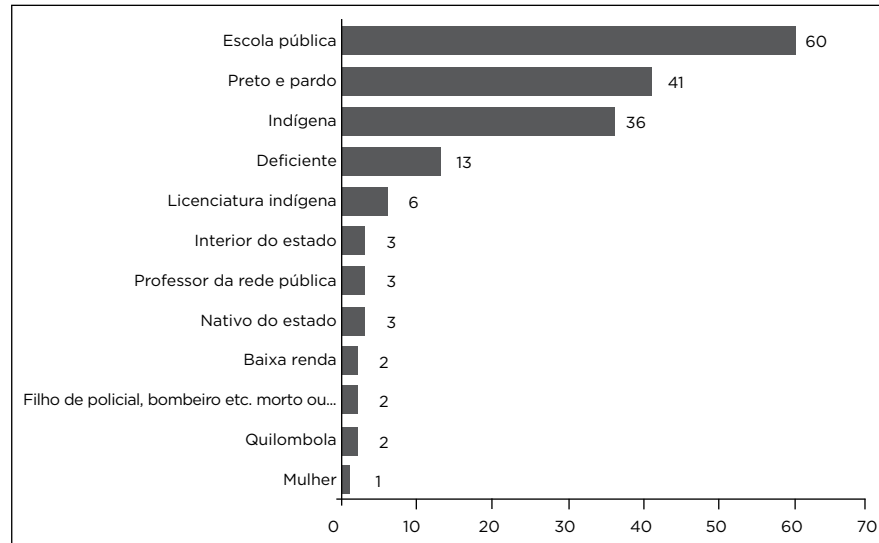
Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública costuma-se enumerar a contribuição dos membros das instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, no entanto, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, planejamento e execução das políticas.

BENEFICIÁRIOS

Outro aspecto da ação afirmativa na universidade brasileira que não pode deixar de ser comentado é a gama de grupos contemplados. Nosso levantamento demonstra que os alunos egressos de escola pública despontam como os maiores alvos dessas políticas: 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. Em segundo lugar vêm os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – isto é, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, os indígenas, em 51% dessas universidades. Em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, por fim, outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de

comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres.

GRÁFICO 2
NÚMERO DE UNIVERSIDADES (N=70) DE ACORDO COM O TIPO DE
BENEFICIÁRIO DAS SUAS RESPECTIVAS AÇÕES AFIRMATIVAS



Fonte: Elaboração dos autores.

É importante reafirmar, portanto, que são os alunos egressos de escola pública os maiores beneficiários da onda de políticas de ação afirmativa que atingiu a universidade brasileira a partir de meados de 2002, seguidos pelos pretos e pardos e indígenas. É possível sugerir que a opção preferencial por esse primeiro grupo de beneficiários vincula-se a aspectos estruturais da educação no Brasil: enquanto as melhores instituições de ensino básico são privadas, as instituições de ensino superior de maior qualidade são gratuitas e financiadas pelo Estado. Essa situação nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade. Ademais, uma série de outros fatores extraescolares produzem desvantagens educacionais para os estudantes oriundos do ensino público médio e fundamental (DAMIANI, 2006).

No entanto, a preferência pelas ações afirmativas sociais é, além disso, possivelmente a expressão de certa resistência de alguns setores da sociedade brasileira em admitir a modalidade das ações afirmativas raciais, considerando tratar-se de uma nação que por muito tempo teve como um dos seus pilares identitários a ideia de “democracia racial”. Como registraram Paiva e Almeida (2010), parece haver uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária à questão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que frequentemente resulta na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários.

Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados. Darity, Deshpande e Weisskopf (2011) sustentam que o critério socioeconômico não é forçosamente a melhor forma de promover a integração racial, mesmo quando há forte convergência entre raça e classe. A partir de um modelo aplicado aos casos dos Estados Unidos e Índia, verifica-se que a adoção dos critérios de classe ou de raça/casta/etnicidade conduz a resultados muito distintos. No primeiro caso, isto é, quando as ações afirmativas baseiam-se apenas no critério da renda familiar, o número de potenciais beneficiários provenientes dos grupos étnico-raciais discriminados cai substantivamente e se eleva o percentual de potenciais beneficiários de grupos que não sofrem discriminação. No segundo caso, o objetivo de dessegregar as elites, pela admissão de membros de grupos discriminados, é atingido de forma mais eficaz. A análise procura demonstrar que a substituição de políticas baseadas em raça e etnicidade por políticas que utilizam apenas o critério de renda pode inclusive agravar a discriminação do grupo étnico-racial visado, uma vez que são excluídos do benefício justamente aqueles indivíduos que melhor poderiam se qualificar para as vagas ofertadas (DARITY; DESHPANDE; WEISSKOPF, 2011).

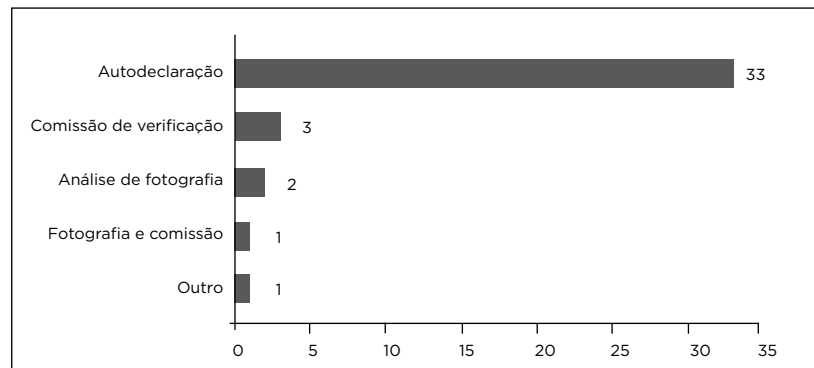
IDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS

Um dos pontos mais explorados na controvérsia midiática acerca das ações afirmativas raciais são os procedimentos de definição racial dos candidatos. Entre as universidades que adotam programas de corte racial, há algumas que instituíram comissões de verificação da identidade racial dos candidatos como um meio de evitar “fraudes”. Outras adotaram a análise de fotografias e uma universidade combinou os dois procedimentos. Em todos esses casos, o candidato às ações afirmativas raciais ou sua fotografia são avaliados por uma espécie de banca, que pode ou não homologar sua declaração de pertencimento ao grupo beneficiário e, portanto, deferir ou indeferir sua participação no programa.

Esse tipo de procedimento foi largamente censurado por alguns acadêmicos (MAIO; SANTOS, 2005; FRY et al., 2007). A crítica às comissões de homologação da identidade racial se apoia na ideia de que elas constroem o direito individual da autoidentificação. Vale salientar, contudo, que esse tipo de procedimento é adotado por poucas universidades. Como demonstra o gráfico a seguir, 80% das instituições adotam apenas o procedimento de autodeclaração, o que significa que basta o candidato declarar que quer concorrer pelas ações afirmativas raciais no momento da inscrição para ser contemplado pelas cotas ou

bônus no vestibular. São, no total, 6 as universidades que lançam mão das comissões de verificação racial ou da análise de fotografias. Dessas 6 universidades, a Universidade de Brasília – UnB –, a Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – e a Universidade Federal do Paraná – UFPR – utilizam comissão de verificação racial; a Universidade Estadual do Piauí – UESPI – e a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS – usam a análise de fotografias, e a Universidade Federal do Maranhão – UFMA – utiliza os dois procedimentos.

GRÁFICO 3
NÚMERO DE UNIVERSIDADES (N=40) DE ACORDO COM A FORMA DE IDENTIFICAÇÃO DOS CANDIDATOS ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS



Fonte: Elaboração dos autores.

A autoidentificação parece ser preferível às medidas de aferição racial como as comissões e exame de fotografias por respeitar os direitos individuais e por haver evidências empíricas de que os casos de fraude são residuais. De acordo com os dados da UnB, o percentual de casos de identificação racial não corroborada por terceiros não passa de 5%. Ademais, a combinação do critério racial com outros critérios de controle de origem de classe (escola pública ou renda) garantem que a imensa maioria dos cotistas pertença a grupos sub-representados, diminuindo assim a importância das eventuais fraudes (GUIMARÃES, 2005, p. 217).

CRITÉRIOS DE CORTE

É interessante atentar para o fato de que no Brasil, diferentemente dos Estados Unidos e da Índia, adotam-se frequentemente combinações de critérios de classe e raça na mesma instituição. Em um grande número de universidades, essas duas modalidades são combinadas, de maneira a contemplar tanto beneficiários de baixa renda e/ou provenientes do ensino público, como também candidatos pretos, pardos e indígenas – ainda que atualmente o percentual total de vagas reservadas segundo o critério de classe supere aquelas alocadas de acordo com o critério de cor.

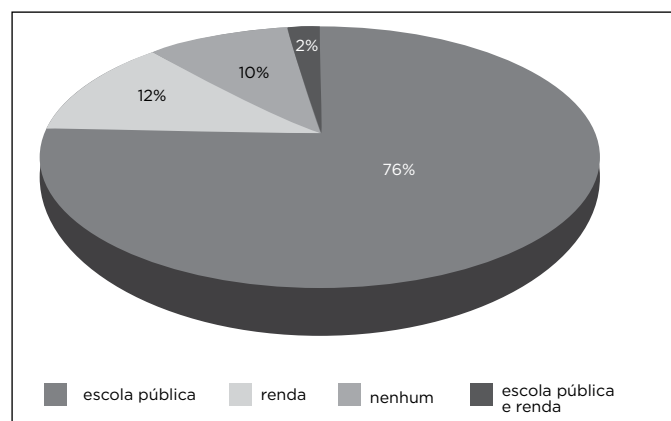
Esse tipo de engenharia institucional pode contribuir tanto para concretizar a missão pública da universidade brasileira, qual seja, a de

se constituir em um espaço plural, como também para aumentar a aceitação das ações afirmativas raciais perante a opinião pública, uma vez que não apenas os candidatos pretos e pardos, mas também os candidatos pobres, são beneficiados. Essa opção, vale salientar, foi descrita por gestores universitários como uma “medida conciliatória” entre as demandas por inclusão racial trazidas à universidade por atores sociais diversos e a comunidade universitária (PAIVA; ALMEIDA, 2010).

Por fim, resta analisar os critérios de hipossuficiência aplicados aos próprios candidatos às ações afirmativas raciais. Assim como na Índia, que estabeleceu em seu programa nacional de ação afirmativa uma renda máxima para os membros das Other Backward Classes, categoria que reúne diversas castas discriminadas, a maioria das universidades brasileiras (90%) que praticam ações afirmativas raciais estipula algum critério de corte socioeconômico. A intenção é excluir do benefício candidatos de grupos desprivilegiados que pertençam às classes média ou alta.

Como demonstra o Gráfico 4, 76% das universidades exigem dos estudantes contemplados pelas ações afirmativas raciais que provenham de escolas públicas, o que no Brasil funciona de modo geral como indicativo de carência socioeconômica. Outras 12% exigem dos candidatos comprovação de baixa renda e uma combina os dois procedimentos.

GRÁFICO 4
DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DAS UNIVERSIDADES (N=40),
SEGUNDO O CRITÉRIO DE CORTE SOCIOECONÔMICO
APLICADO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS RACIAIS



Fonte: Elaboração dos autores.

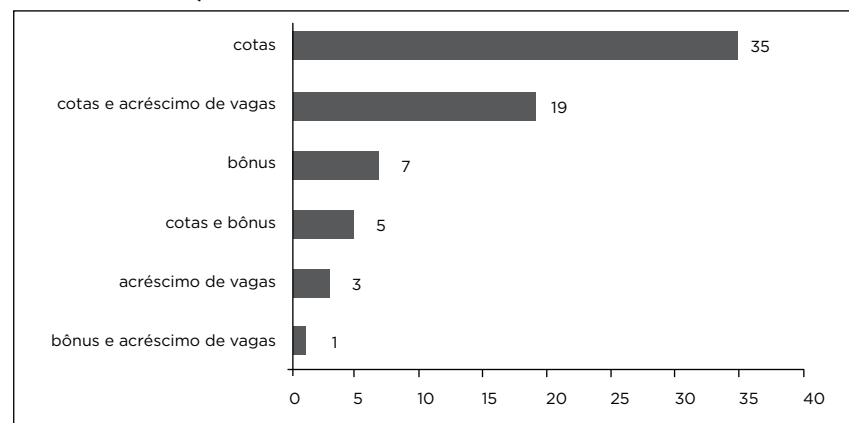
É importante fazer um uso parcimonioso de critérios como o de baixa renda, uma vez que o acesso à educação superior demanda um acúmulo mínimo de recursos econômicos e culturais. Não é realista imaginar que serão os mais pobres entre os pobres que irão se beneficiar da ação afirmativa. Desse modo, o uso indiscriminado e pouco cuidadoso do critério de corte de renda pode acabar excluindo do benefício justamente aqueles segmentos sociais com mais chance de serem bem-sucedidos,

mas que necessitavam da vantagem adicional proporcionada pela medida para poderem ser incluídos (DESHPANDE, 2006). A exigência de renda muito baixa pode inclusive resultar no não-preenchimento das vagas destinadas a beneficiários de grupos desprivilegiados, como demonstram relatos de gestores e estudos empíricos acerca das cotas para pretos e pardos e deficientes na UERJ e UENF (PAIVA; ALMEIDA, 2010). Alguns exemplos dos limites de renda são: no Estado do Rio de Janeiro, a UERJ e UENF estabeleceram R\$ 960,00 de renda familiar *per capita*, e o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste – UEZO –, R\$980,00; a Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG –, 1,5 salário mínimo (cerca de R\$820,00 em 2011) de renda familiar *per capita*.

MECANISMO DE INCLUSÃO

Outro aspecto importante a ser considerado é a própria denominação das políticas de ação afirmativa que se tornou comum no debate público: “cotas”. Ainda que essa seja a modalidade mais comum, nem todos os programas seguem de fato esse modelo. Entre as 70 universidades brasileiras que hoje têm algum programa de ação afirmativa, 35 (50%) aplicam exclusivamente o sistema de cotas, isto é, estipulam uma quantidade de vagas a ser reservadas para os beneficiários do programa. Outras 7 universidades oferecem uma bonificação no vestibular para conferir uma vantagem adicional aos candidatos que atendem a determinados critérios – como serem egressos de escola pública ou autodeclarados pretos e pardos. Dos programas, 3 adotam ainda exclusivamente o acréscimo de vagas aos seus cursos e as reservam para candidatos desprivilegiados. As demais universidades combinam esses três procedimentos: cotas, bônus e acréscimo de vagas.

GRÁFICO 5
NÚMERO DE UNIVERSIDADES (N=70) DE ACORDO COM O MECANISMO DE INCLUSÃO DA AÇÃO AFIRMATIVA

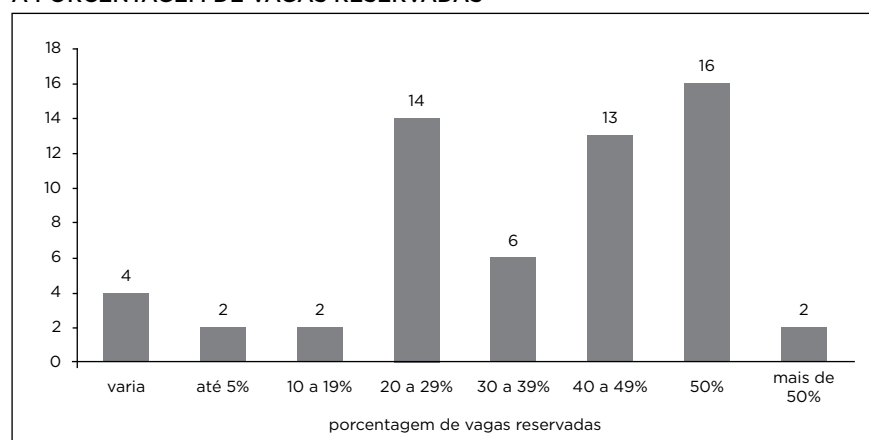


Fonte: Elaboração dos autores.

Se agruparmos os dados, vemos que a modalidade cotas é de longe a mais comum. É importante ressaltar que as feições assumidas pela ação afirmativa no ensino superior brasileiro são fortemente vinculadas ao modelo que se consagrou como praticamente a única forma legítima de ingresso na universidade, o vestibular. Nesse sentido, a ação afirmativa tem sido aplicada sem mudanças significativas nos procedimentos de admissão à universidade, o que significa que, no caso das cotas, a competição se dá pelo rendimento nas provas do vestibular dentro de cada grupo beneficiário. No caso do sistema de bonificação, os candidatos contemplados pela ação afirmativa recebem pontos extras nas provas do vestibular que permitem que algumas pessoas de grupos sociais desprivilegiados tenham suas notas finais elevadas e possam assim ingressar em cursos universitários.

Outro dado interessante é o percentual de vagas que são redistribuídas pelos programas de ação afirmativa nas 59 universidades que adotam a modalidade das cotas. Nossa pesquisa revela que a grande maioria dos programas se concentra na faixa que vai de 20% a 50% das vagas, e somente 2, de um total de 59, ultrapassam 50%:

GRÁFICO 6
NÚMERO DE UNIVERSIDADES QUE ADOTAM COTAS (N=59) DE ACORDO COM A PORCENTAGEM DE VAGAS RESERVADAS



Fonte: Elaboração dos autores.

De acordo com Weisskopf (2004), uma das características definidoras das políticas de ação afirmativa no que diz respeito aos seus procedimentos é se elas assumem a forma de cotas ou de vantagem adicional [*preferential boosts*]. No primeiro caso, o procedimento consiste em reservar um determinado número ou percentual de postos para os membros do grupo beneficiário, enquanto os demais permanecem disponíveis para a competição aberta. No segundo, todos os candidatos concorrem pelos mesmos postos e os beneficiários da ação afirmativa recebem alguma consideração especial, que pode assumir a forma de um bônus em sua pontuação, no caso de competições baseadas exclusivamente em testes

de aferição de conhecimento, ou um crédito extra no caso de seleções que levam em consideração aspectos mais qualitativos, como a trajetória escolar e as qualificações dos candidatos. Este último é o caso das ações afirmativas nos Estados Unidos, cuja Suprema Corte decidiu em 1978, na ação *Regents of the University of California v. Bakke*, proibir a modalidade das cotas, embora tenha mantido a utilização da raça como um critério legítimo, entre outros, a ser considerado na admissão às universidades.

Formalmente e em tese os dois sistemas podem ser equivalentes. Basta que o bônus seja calculado para resultar no mesmo número de vagas que seriam preenchidas pela modalidade das cotas, para que não haja diferenças substantivas. Contudo, mantidas a proporção da cota e a magnitude do bônus ao longo do tempo, as diferenças emergem: o sistema de bônus garante que a distância entre o desempenho dos beneficiários e dos não-beneficiários mantenha-se constante. Ou seja, os beneficiários sempre terão o mesmo grau de vantagem em relação aos não-beneficiários. Porém, a proporção dos selecionados pela ação afirmativa pode variar em cada processo seletivo. No sistema de cotas, por outro lado, a proporção de beneficiários mantém-se constante, enquanto a diferença de desempenho dos cotistas e dos não-cotistas pode variar consideravelmente.

Outra diferença entre o sistema de bônus e o sistema de cotas se refere à distribuição dos beneficiários nos diferentes cursos universitários. Cursos de maior prestígio acadêmico e mercadológico costumam apresentar uma concorrência mais acirrada e, portanto, barram uma quantidade maior de candidatos em desvantagem social. Se comparados a cursos menos concorridos, as graduações em medicina, direito ou engenharia apresentam menor quantidade de negros, pobres e oriundos de escolas públicas (GRIN, 2003). Tendo em vista que os adicionais fornecidos pelos sistemas de bônus não variam de acordo com a competitividade de cada curso, esse sistema tende a concentrar os beneficiários das ações afirmativas nos cursos menos concorridos, falhando, portanto, em incluir candidatos desfavorecidos nos cursos de elite. O sistema de cotas fixas e por cursos tende a evitar essa defasagem.

PERFIL DAS INSTITUIÇÕES COM AÇÃO AFIRMATIVA

É frequente a impressão de que os programas de ação afirmativa das universidades públicas formam um bloco monolítico, graças à ênfase dada a alguns casos similares no debate público (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011). Nosso levantamento delinea as medidas atualmente em vigor nas universidades públicas em sua pluralidade e matizes regionais. Como é possível verificar na tabela a seguir, as políticas de ação afirmativa em universidades públicas estão distribuídas por todo o território nacional de maneira bastante homogênea, com exceção da região Norte, que apresenta o mais baixo índice (35,7%).

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DAS UNIVERSIDADES COM AÇÃO AFIRMATIVA,
SEGUNDO A REGIÃO

REGIÃO	UNIVERSIDADES		
	Total	Com ação afirmativa	
Norte	14	5	36%
Nordeste	27	22	82%
Centro-Oeste	7	7	100%
Sudeste	28	23	82%
Sul	20	13	65%

Fonte: Elaboração dos autores.

A constatação de diversos tipos de sub-representação se consubstancia nas políticas voltadas para grupos específicos de acordo com realidades regionais. Em universidades do norte do Brasil, por exemplo, a ação afirmativa para indígenas e egressos de escola pública é a modalidade mais comum, embora as políticas de corte racial não estejam de todo ausentes. No Nordeste, ainda que o maior foco das políticas seja o aluno de escola pública, há uma preocupação em beneficiar estudantes nativos dos estados em que as universidades se localizam, bem como candidatos pretos e pardos, indígenas e quilombolas. Trata-se da região que pratica a ação afirmativa para o mais diverso repertório de beneficiários. No Centro-Oeste, o foco recai mais fortemente sobre candidatos indígenas e pretos e pardos, enquanto no Sudeste são os alunos egressos de escolas públicas os maiores beneficiários da ação afirmativa. Por fim, no Sul essa política procura atingir mais fortemente os estudantes da rede pública e indígenas, estes últimos em especial nas universidades mais próximas às suas comunidades.

TABELA 2
NÚMERO DE PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA (N=70), SEGUNDO O TIPO
DE BENEFICIÁRIO E A REGIÃO DA UNIVERSIDADE

BENEFICIÁRIOS DAS UNIVERSIDADES	REGIÃO				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Escola pública	4	20	4	23	9
Negro	3	12	6	13	7
Indígena	4	7	5	10	10
Deficiente	1	3	1	5	3
Licenciatura indígena	1	1	2	1	1
Nativo do estado	1	2	-	-	-
Professor da rede pública	-	1	-	2	-
Interior do estado	-	3	-	-	-
Quilombola	-	2	-	-	-
Filho de policial etc.	-	-	-	2	-
Baixa renda	-	-	-	-	2
Mulher	-	1	-	-	-

Fonte: Elaboração dos autores.

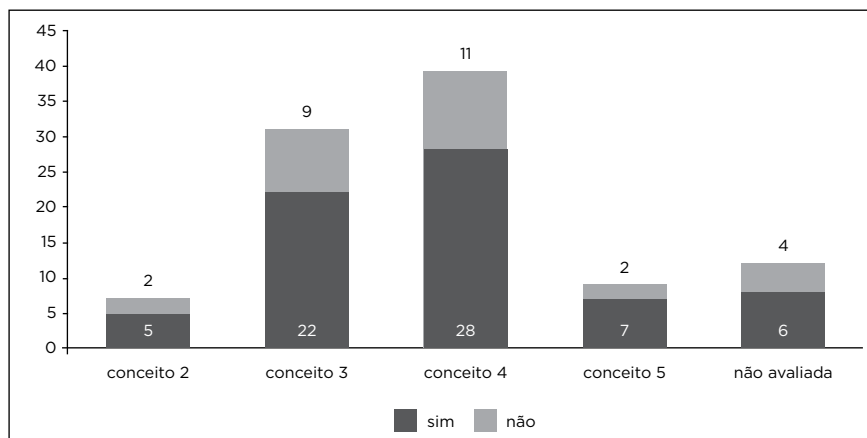
É preciso salientar ainda que a maioria das universidades brasileiras, que tem programas de ação afirmativa, abrange mais de um grupo de beneficiários. Embora o debate público se concentre quase que exclusivamente nos programas para negros (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011), o número de programas para esse grupo é muito próximo do número de programas de ação afirmativa para indígenas (41 e 36, respectivamente), ainda que a magnitude da reserva privilegie a inclusão de negros. Além disso, nenhuma universidade brasileira atualmente aplica um programa de ação afirmativa que contemple apenas candidatos negros: 37 das 41 universidades que adotam medidas de inclusão para esse grupo têm também programas de ação afirmativa para alunos de escolas públicas, além de outros beneficiários (indígenas deficientes etc.). As demais (UEMS, UnB e Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT) têm programas para indígenas ou formação de professores para comunidades indígenas. Em síntese, onde é aplicada, a ação afirmativa “racial” sempre vem acompanhada de outras políticas de inclusão e quase sempre vem associada à ação afirmativa “social”.

A partir desses dados, é possível verificar ainda a relação entre a forma pela qual as universidades são avaliadas e a adoção de políticas de inclusão. É importante investigar a hipótese de que universidades com mais tradição e melhor desempenho em exames nacionais possam apresentar mais reservas em relação aos programas de ação afirmativa, considerando-se que no debate público no Brasil é muito frequente o argumento de que esses programas diminuem a qualidade do ensino (FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011). Por esse motivo, cruzamos os conceitos obtidos pelas universidades públicas no exame nacional promovido pelo Inep com os dados acerca da proporção de vagas reservadas nos vestibulares.

Trata-se do Índice Geral de Cursos da Instituição – IGC – 2008, que avaliou o desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade –, bem como o corpo docente, a infraestrutura e a organização didático-pedagógica da universidade durante o triênio 2006-2007-2008. O resultado final foi expresso em valores contínuos, que vão de 0 a 500, e em faixas, de 1 a 5. Vale lembrar que duas instituições (Universidade de São Paulo – USP – e Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) não participaram da avaliação, por discordarem da metodologia adotada. Contudo, como ambas as universidades ocupam as 1ª e 4ª posições no Webometrics Ranking Web of World Universities relativas à América Latina,¹ ficando à frente de todas as universidades (com uma exceção) que obtiveram conceito 5 no IGC, tomamos a liberdade de atribuir-lhes o conceito máximo para incluí-las na análise.

¹ Disponível em: <http://www.webometrics.info/en/Americas/Latin_America>. Acesso em: mar. 2013.

GRÁFICO 7
ADOÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA EM RAZÃO DA QUALIDADE DO ENSINO OFERTADO SEGUNDO O INEP



Fonte: Dados do Inep (BRASIL, 2013).

Os dados obtidos parecem indicar que não há uma maior resistência das universidades mais bem avaliadas em relação à ação afirmativa, pois em todas as faixas há um número expressivo de universidades com programas dessa natureza. Contudo, para refinar a análise é pertinente incluir dados não apenas acerca da adoção ou não da ação afirmativa, mas também da magnitude desses programas. Ou seja, é preciso investigar em que medida as universidades mais bem avaliadas destinam menos ou mais vagas para seus eventuais cotistas. Para tal, a próxima seção levará em conta não somente a quantidade de universidades com ações afirmativas, mas também algumas estimativas preliminares das vagas reservadas atualmente pelas ações afirmativas.

POTENCIAL INCLUSIVO DAS COTAS

Para analisar a magnitude do benefício, definida como a proporção de postos disponibilizados para os beneficiários, cruzamos os dados de que dispomos acerca do percentual de vagas reservadas nos programas de ação afirmativa com os microdados do Inep, que proporcionam informações sobre o número de vagas oferecidas nos vestibulares das universidades.

É legítimo supor, por exemplo, que algumas universidades adotem programas de baixo potencial inclusivo, como é o caso do sistema de bonificação da USP, que acrescenta 3% na nota do vestibular para candidatos de ensino médio público. Dados da própria instituição demonstram que nos anos de 2007 e 2008 o Programa de Inclusão Social da USP – Includp – foi responsável por incrementos muito tímidos no número de aprovados no vestibular provenientes da educação pública: o aumento foi de 3,2% e 3,6%, respectivamente, em relação

² Infelizmente, não dispomos de dados sobre o sucesso do programa para incluir os candidatos pretos e pardos, mas é de se supor que o incremento não foi significativo.

³ Os cálculos são aproximados e não foram considerados universidades municipais, faculdades, institutos superiores, centros universitários etc. Foram levadas em conta apenas as vagas para cursos presenciais oferecidas em regime regular, isto é, não foram incluídas outras formas de ingresso na universidade, como avaliação seriada ou outros tipos de seleção. Com isso, o cálculo foi feito tendo como base 239.943 vagas oferecidas anualmente nas universidades estaduais e federais (dados de 2008).

É importante salientar ainda que não foi possível considerar no cálculo as 3 universidades que praticam um regime flexível de cotas, estipulando-as de acordo com a demanda no vestibular (Universidade do Estado do Amapá - UEAP -, Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA - e Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT). Por motivos óbvios, o cálculo também não abrange o sistema de bonificação no vestibular, que têm resultado variável de acordo com o desempenho dos candidatos, o que representa 8 programas, entre os quais apenas dois beneficiam candidatos pretos e pardos - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG - e Unicamp. Tampouco pudemos incluir universidades de criação pós-2008, pois os microdados do Inep ainda não as abrangiam. Com isso, no cálculo total foram consideradas 90 das 96 universidades hoje existentes e 55 dos 70 programas de ação afirmativa atualmente em prática.

aos percentuais que seriam obtidos sem o programa (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2008).

Outro exemplo é o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp - Paais -, que, de uma média padronizada de 500 pontos, adiciona 30 pontos para candidatos de escolas públicas e mais 10 pontos se esses candidatos forem também pretos, pardos ou indígenas. O Paais apresentou desempenho tímido e irregular: em 2004 ele elevou para 31,4% o número de aprovados provenientes do ensino público em relação ao patamar histórico de 30%, em 2005 para 34,1%, mas esse percentual sofreu declínios acentuados nos anos subsequentes (31,3%, 29% e 29,4% em 2006, 2007 e 2010, respectivamente).²

Apenas em 2011 o percentual foi novamente elevado para 34,2%, o que a Unicamp atribui a mudanças em seu vestibular, tais como a modificação da prova da primeira fase do formato dissertativo para o de múltipla escolha e mudanças no modelo da redação, entre outras alterações, uma vez que o sistema de bonificação em vigência desde 2004 permaneceu intocado (TESSLER, 2006; UNICAMP, 2011). Os casos da USP e da Unicamp demonstram que o sistema de vantagem adicional pode redundar em fracasso caso não sejam estipuladas metas efetivas de inclusão como base de cálculo da magnitude do bônus.

A partir dos percentuais de vagas reservadas, foi possível calcular uma estimativa do número de vagas, atualmente assegurada para alunos provenientes de escolas públicas e candidatos pretos e pardos em regime de cotas nas universidades brasileiras.³ As estimativas apontam alguns resultados interessantes. Atualmente 9,3% das vagas disponíveis nos vestibulares de 1º e 2º semestre das universidades públicas estaduais e federais em todo o Brasil estão reservadas para candidatos pretos e pardos pelo regime de cotas fixas. Esse percentual é de 11,3% para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda. Outros candidatos (indígenas, deficientes etc.) usufruem de reserva de 2% das vagas, desconsiderados os programas de acréscimo de vagas, que, aliás, não apresentam números muito expressivos.

TABELA 3
ESTIMATIVA DO NÚMERO DE VAGAS RESERVADAS PARA CADA MODALIDADE DE COTA

MODALIDADE DE COTA	VAGAS RESERVADAS	
	N	%
Racial	22.289	9,3
Social	27.229	11,3
Outra	4.516	2,0
TOTAL	54.034	22,6

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Pela estimativa de vagas reservadas em cada universidade, foi possível testar a hipótese levantada no fim da seção anterior. Como vimos, as universidades mais bem conceituadas não parecem ser particularmente refratárias às políticas de ação afirmativa. Contudo, resta saber qual a proporção de vagas destinadas à ação afirmativa por essas universidades para, enfim, avaliar em que medida elas de fato aderem à política. E esse cálculo é revelador: pela tabela, percebemos que o percentual de vagas reservadas para a ação afirmativa decresce à medida que o conceito da universidade sobe.

TABELA 4
PORCENTAGEM DE VAGAS RESERVADAS, SEGUNDO O CONCEITO ATRIBUÍDO À UNIVERSIDADE PELO INEP

AVALIAÇÃO INEP	TOTAL DE VAGAS	VAGAS RESERVADAS	PERCENTUAL DE VAGAS RESERVADAS
Conceito 2	13.958	4.249	30,4%
Conceito 3	89.745	21.503,3	24%
Conceito 4	101.421	22.352,5	22%
Conceito 5	25.586	1.413,9	5,5%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Se considerarmos apenas as cotas raciais, verificamos fenômeno semelhante, mas com uma queda ainda mais acentuada do percentual de vagas reservadas nas universidades com conceitos 4 e 5 :

TABELA 5
PORCENTAGEM DE VAGAS RESERVADAS POR COTAS RACIAIS DE ACORDO COM O CONCEITO ATRIBUÍDO À UNIVERSIDADE PELO INEP

AVALIAÇÃO INEP	TOTAL DE VAGAS	VAGAS RESERVADAS	PORCENTAGEM
Conceito 2	13.958	1.833,6	13,1%
Conceito 3	89.745	11.161,4	12,4%
Conceito 4	101.421	7.966	7,9%
Conceito 5	25.586	767,1	3%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Em síntese, embora algumas das universidades de mais prestígio adotem programas de ação afirmativa, elas parecem abraçar com menos entusiasmo as metas de inclusão, estipulando cotas mais reduzidas ou optando pelo sistema de bonificação no vestibular que, como já vimos, tem resultados modestos.

Quanto à distribuição regional das vagas ofertadas pelas cotas raciais e sociais, podemos observar pela tabela a seguir que a Região Sul é a que oferece o mais alto percentual de vagas pelo sistema, privilegiando os alunos de escola pública. Já as regiões Nordeste e

Centro-Oeste foram aquelas que mais se mostraram receptivas às cotas raciais, enquanto o sudeste foi ao mesmo tempo a região que menos reservou vagas tanto de modo geral como para candidatas pretos e pardos.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO RELATIVA DE VAGAS OFERTADAS POR MODALIDADE DE COTA, SEGUNDO A REGIÃO

REGIÕES	MODALIDADE DE COTA			
	Social	Racial	Outra	Total
Norte	8,7%	9,3%	4,7%	22,7%
Nordeste	10,3%	12,3%	0,8%	23,4%
Centro-Oeste	9,6%	13,5%	1,7%	24,9%
Sul	18%	7,6%	0,6%	26,2%
Sudeste	10,4%	5%	2,9%	18,3%

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Esses dados não podem ser corretamente interpretados se não considerarmos a composição de cor das populações das diferentes regiões do país e sua correlação com o percentual de cotas raciais. Para esse propósito, calculamos a razão entre o percentual de cotas raciais nas universidades das diferentes regiões do país e a proporção de indivíduos pretos e pardos em cada uma delas, estabelecendo um índice de inclusão racial. Quanto mais perto de 1, mais a proporção dos grupos raciais na universidade se aproxima daquela da população.

TABELA 7
ÍNDICE DE INCLUSÃO RACIAL: COCIENTE ENTRE A PROPORÇÃO DE VAGAS OFERTADAS POR COTA RACIAL E A PROPORÇÃO DE PRETOS E PARDOS NA POPULAÇÃO, SEGUNDO A REGIÃO

REGIÕES	PORCENTAGEM		ÍNDICE DE INCLUSÃO RACIAL (A/B)
	Cotas raciais (a)	Pretos e pardos na população (b)	
Norte	9,3%	75,8%	0,12
Nordeste	12,3%	70,8%	0,17
Centro-Oeste	13,5%	57,3%	0,23
Sul	7,6%	20,9%	0,36
Sudeste	5%	42,3%	0,12

Fonte: Elaboração dos autores de dados do Inep (BRASIL, 2013).

Vemos pela tabela que, além de o nível ser baixíssimo em todo o país, novamente a Região Sul se destaca, com um índice de inclusão racial de 0,36, seguida pela Região Centro-Oeste, com 0,23 e Nordeste,

com 0,17. As regiões Norte e Sudeste apresentaram a mesma razão entre a composição racial e o percentual de vagas reservadas: 0,12.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho procuramos apresentar uma análise de caráter exploratório da engenharia institucional das ações afirmativas praticadas no ensino superior público brasileiro até 2012. A partir dos procedimentos adotados pelas diferentes universidades, buscamos anteciper alguns benefícios e desvantagens prováveis sem, contudo, negar que estudos empíricos acerca dos resultados dessas políticas são insubstituíveis.

Em linhas gerais, pudemos observar que não há uniformidade entre as políticas praticadas nas universidades brasileiras, não apenas no tocante a seus aspectos mais superficiais, mas também no seu fulcro, ainda que a tendência futura seja de homogeneização a partir da aplicação da lei federal de cotas. A avaliação dos procedimentos adotados pelas universidades revela uma grande heterogeneidade de experiências que é expressão de diferentes leituras da natureza das desigualdades sociais e raciais no Brasil, dos objetivos atribuídos às ações afirmativas e de diferentes julgamentos acerca da melhor maneira de transformar categorias sociais em instrumentos de políticas públicas. Há, contudo, um inegável movimento geral para tornar o corpo discente universitário mais representativo das características sociodemográficas da população e de reconhecer e valorizar identidades étnicas, ainda que o nível de adesão a esse objetivo varie de universidade, de região para região do país.

As diferentes percepções acerca das desigualdades no Brasil se consubstanciaram em desenhos distintos de políticas de ação afirmativa. Se em um conselho universitário ou assembleia legislativa prevaleceu o entendimento de que as desigualdades mais importantes no Brasil são de renda e classe e que as desigualdades raciais daí derivam, isso se traduziu em uma política que visava exclusivamente aos alunos de escola pública ou de baixa renda, isto é, à ação afirmativa foi atribuído o papel de contribuir para solucionar desigualdades sociais. Acreditou-se que, ao contemplar os alunos pobres, seriam atingidos também os alunos pretos e pardos, uma vez que estes se encontram mais concentrados no segmento social focalizado pela política.

Quando ganhou primazia, no entanto, o entendimento de que a desigualdade fundamental no país pode ser descrita pela quase total ausência de indivíduos não brancos nas classes média e alta, a ação afirmativa foi concebida como um mecanismo introdutor de diversidade racial nessas classes. Quando esse diagnóstico foi abraçado em todas as suas consequências, não se estipularam critérios muito

rígidos de corte socioeconômico para os beneficiários das ações afirmativas raciais. Quando, no entanto, se conjugaram mais fortemente as concepções de que as desigualdades mais importantes no Brasil são igualmente as de natureza racial e de classe, esses critérios se tornaram mais severos e combinaram ações afirmativas de caráter racial e social.

Em associação com o diagnóstico de que o problema central é de natureza racial, alguns setores da sociedade entenderam ainda que, além de mitigar a sub-representação de não brancos nas classes média e alta, as ações afirmativas devessem ainda desempenhar um papel simbólico de valorização do negro. Nesse caso, essas medidas assumiram uma dupla função, qual seja a de política pública redistributiva e identitária, ligada a questões de reconhecimento social. Isso se traduziu em procedimentos como o de nomear os beneficiários por meio de categorias que evocam um campo semântico ligado a questões culturais, históricas e étnicas e/ou em instituir comissões de verificação racial que podem lançar mão de critérios de atribuição identitária, a fim de estimular os candidatos a assumir a negritude, tal como é o caso da UnB (GUIMARÃES, 2005).

Os dados desta pesquisa apontam para uma predominância da percepção que as desigualdades de classe são mais relevantes do que as desigualdades raciais entre os articuladores das ações afirmativas no nível local, seja nos conselhos universitários, seja nas assembleias legislativas. Ainda que as demandas por dessegregação do espaço universitário tenham avançado, principalmente pela atuação do Movimento Negro, tanto o número de programas voltados para alunos de escolas públicas e de baixa renda como também o percentual total de vagas que são para eles disponibilizadas superava, até 2012, os programas e as vagas destinadas a candidatos pretos e pardos. É possível que o fato de as ações afirmativas raciais nas universidades adotarem critérios e procedimentos um tanto confusos tenha contribuído para esse quadro, o que repercutiu negativamente na mídia, já avessa a essas medidas, e na opinião pública dividida entre o “mito” ou o “sonho” da democracia racial e as demandas legítimas de combate à desigualdade e discriminação racial.

Essa diversidade tende a diminuir com a implementação, planejada para quatro anos, da Lei n. 12.711, recentemente aprovada. Ainda assim, os textos da lei e de sua portaria de regulamentação deixam bastante espaço para a adoção de diferentes processos de admissão por parte das universidades, que combinam, de diversas maneiras, vestibular, Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e notas de corte. De qualquer forma, sob essa nova realidade de estabilidade e relativa homogeneidade legal, os interesses de pesquisa começam a

se voltar para os critérios de avaliação e desempenho das políticas, o que é em si um desenvolvimento muito positivo.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, André Augusto (Ed.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais – diretrizes gerais*. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007a.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Indicador de qualidade das instituições de ensino superior*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: mar. 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Brasília, 2007b.

_____. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

CALSING, Elizeu Francisco. Situação da avaliação de programas sociais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 55-66, 1993.

DAMIANI, Magda Floriana. Discurso pedagógico e fracasso escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 53, p. 457-478, 2006.

DARITY, William; DESHPANDE, Ashwini; WEISSKOPF, Thomas. Who is eligible? Should affirmative action be group-or class-based? *American Journal of Economics and Sociology*, v. 70, n. 1, p. 238-268, 2011.

DESHPANDE, Joyant V. Towards a knowledge-based society. *Economic and Political Weekly*, v. 41, n. 37, p. 3933-3936, 2006.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Revista Veja: informação ou militância? In: ENCONTRO ANUAL ANPOCS, 33., 26-30 out. 2009, Caxambu.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste. Fora de quadro: a ação afirmativa nas páginas d'O Globo. *Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar*, São Carlos, v. 2, p. 61-83, 2011.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Veronica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Lula's approach to affirmative action and race. *NACLA Report on the Americas*, v. 44, p. 34-37, 2011.

FIGUEIREDO, Argelina. Princípios de justiça e avaliação de políticas. *Lua Nova*, São Paulo, n. 39, p. 73-103, 1997.

FRY, Peter et al. (Org.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRIN, Monica. Retrato do branco quando negro. *Insight/Inteligência*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 21, p. 44-47, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 215-217, 2005.

_____. Desigualdades raciais em novo regime de estado: as ações afirmativas no governo Lula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA LASA, 27., 6 set. 2007, Montréal. *Artigo apresentado...* Montreal: Lasa, 2007.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (Org.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Heinrich Böll Stiftung, 2009. p. 137-196.

LIMA, Marcia. Ações afirmativas no governo Lula. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 87, p. 77-95, 2010.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. As cotas raciais nos horizontes da antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 292-308, 2005.

MATTOS, Wilson Roberto. Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comentada. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Ed.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*, Brasília: UnB, 2006. p. 167-182.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 75-115.

RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa. *Lei n. 3.524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000.

_____. *Lei n. 3.708, de 9 de novembro de 2001*. Institui cota de até 40% para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2001.

_____. *Lei n. 4.151, de 4 de setembro de 2003*. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *Lei n. 5.074, de 17 de julho de 2007*. Altera a lei n. 4151, de 4 de setembro de 2003. Rio de Janeiro, 2007.

SILVA, Nelson do Valle. *Black-white income differentials in Brazil, 1960*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Michigan, Michigan, 1978.

TESSLER, Leandro Russovski. Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 22- 24 nov. 2006, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte. *Texto apresentado...* Disponível em: <<http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigo1.pdf>>. Acesso em: abr. 2012.

UNITED STATES. Supreme Court. Regents of the University of California v. Bakke, 1978. *The Columbia Electronic Encyclopedia*. Disponível em: <<http://www.infoplease.com/encyclopedia/history/regents-university-california-v-bakke.htm>>. Acesso em: abr. 2012.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Programa de Inclusão Social. *O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes de escola pública na USP: período 2007-2008*, 2008. Disponível em: <http://saeg.prg.usp.br/graduacao/images/stories/inclusp_impacto_2007_2008.pdf>. Acesso em: abr. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – Unicamp. Comissão Permanente para os Vestibulares – Comvest. *Cresce a participação de estudantes da rede pública na Unicamp*.

Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/cresce_rede_publica.html>. Acesso em: abr. 2012.

WEISSKOPF, Thomas E. *Affirmative action in the United States and India*. Londres: Routledge, 2004.

VERÔNICA TOSTE DAFLON

Doutoranda em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IESP/UERJ
veronicatoste@gmail.com

JOÃO FERES JÚNIOR

Professor adjunto do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro – IESP/UERJ
jferes@iesp.uerj.br

LUIZ AUGUSTO CAMPOS

Doutorando em Sociologia do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IESP/UERJ
lascampos@gmail.com

TEMIAS
EM
DEBAT

R
S

E

**RESPONSABILIZAÇÃO
E PRESTAÇÃO DE CONTAS
NA AVALIAÇÃO**

APRESENTAÇÃO

Os dois textos apresentados a seguir constituem o registro e desenvolvimento da reflexão iniciada por seus autores sobre as políticas de responsabilização, dentre as quais a bonificação dos professores, durante o *Ciclo de debates 25 anos de sistemas educacionais no Brasil*,¹ promovido pela Fundação Carlos Chagas durante o ano de 2012.

No encontro final, a temática do Ciclo foi “Reflexões a partir de estudos e experiências de avaliação”, sendo que, no primeiro dia, os palestrantes Sandra Zakia Sousa (FE/USP/Unicid) e Nigel Brooke (UFMG) foram convidados a discorrer sobre as “Experiências estaduais e municipais em destaque e interface com as políticas de avaliação federais”, com base em pesquisas que produziram sobre a temática. No dia seguinte, Luiz Carlos de Freitas, da Unicamp, trataria da “Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: primórdios, caminhos e embates”.

Entretanto, ao iniciar sua palestra, denominada “Políticas estaduais de educação: buscando o diálogo”, o professor Nigel Brooke direcionou sua fala ao professor Luiz Carlos de Freitas, presente na audiência, iniciativa que levou a um debate profícuo entre eles sobre as políticas de *accountability*, entendidas em sua dimensão de responsabilização,² associadas a *high stakes* (políticas cujas consequências são significativas para o indivíduo e/ou instituições) e suas interfaces com a avaliação educacional.

O cerne da discussão ensejada por Nigel Brooke foi a expansão das políticas de responsabilização no Brasil e seus impactos nos sistemas educacionais, notadamente as que associam consequências fortes aos resultados das avaliações de sistemas de ensino. Em sua argumentação, Brooke fez um balanço das críticas que vêm sendo realizadas

¹ O evento foi organizado em três encontros temáticos, ocorridos em março, agosto e novembro de 2012. Em cada um dos encontros realizaram-se palestras e questões de fronteira foram discutidas com um grupo de especialistas convidado para expor suas reflexões sobre os diversos temas propostos. O primeiro encontro ocorreu em março de 2012 e teve como temática a “Origem e pressupostos da avaliação de sistemas”. Em agosto, foi promovido o segundo encontro que tratou das “Implicações das avaliações de sistema educacional”. O fechamento do evento foi realizado em novembro, focalizando as “Reflexões a partir de estudos e experiências de avaliação”.

² O termo *accountability*, traduzido geralmente por responsabilização ou prestação de contas, na verdade apresenta em sua origem estas duas dimensões.

à incorporação do conceito de responsabilização nas políticas educacionais, classificando-as em críticas doutrinárias, críticas às consequências indesejáveis dos sistemas de responsabilização e críticas relativas ao uso dos resultados das avaliações em larga escala aliados ao alcance da eficácia no gerenciamento. A exposição do autor tomou como base aportes da literatura internacional e nacional, focalizando, principalmente, o dossiê “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”, organizado por Luiz Carlos de Freitas (2012).

Para organizar sua exposição e suscitar posterior discussão, Brooke sintetizou as críticas doutrinárias naquelas que relacionam as políticas de *accountability* às tendências neoliberais e conservadoras em educação e que se apropriam de métodos e de critérios de gestão próprios do setor privado. Segundo tais críticas, essa tendência de gestão teria como consequência a valorização dos resultados educacionais obtidos pelos alunos, em detrimento dos processos educativos, enfatizando uma visão reducionista do conceito de qualidade. O palestrante advogou que tais críticas impossibilitam a avaliação de políticas específicas, como as de bonificação, por exemplo, sem dialogar com os efeitos reais dessas políticas no sistema.

Nos outros grupos Brooke refere-se a críticas às consequências indesejáveis das políticas de *accountability* em educação, que focalizam os efeitos destas no sistema educacional. Alguns dos exemplos listados pelo autor seriam as críticas que argumentam que as políticas de bonificação podem provocar a desigualdade no interior das escolas, ou as que vinculam efeitos colaterais às avaliações em larga escala, como o estreitamento da definição de qualidade, do currículo e do ensino. Para Brooke, há poucas evidências sobre os efeitos colaterais anunciados em tais críticas, visto que carecemos de avaliações mais rigorosas sobre as políticas de responsabilização, especialmente as de bonificação de docentes.

O palestrante ressaltou a necessidade de relativizar essas críticas, procurando diferenciar a tônica assumida pelas políticas de *accountability* no Brasil e no exterior, notadamente nos Estados Unidos. Para ele, é necessário investigar mais aprofundadamente as consequências de tais políticas e não condená-las *a priori*, a partir da transposição de críticas realizadas a essas políticas no contexto internacional para o contexto brasileiro, no qual considera que há uma forma diferenciada de *accountability* embasando as políticas educacionais.

No dia seguinte, o professor Luiz Carlos de Freitas incorporou outros elementos à palestra que havia planejado inicialmente para o *Ciclo de debates*, a fim de dar continuidade ao diálogo, como proposto por Nigel Brooke.

Reafirmando sua convicção de que o Brasil está, no que se refere à política educacional, direcionando-se para caminhos muito

parecidos com os trilhados pelos Estados Unidos, Freitas passa a explicitar seus pontos de discordância em relação aos argumentos delineados por Brooke no dia anterior e agrega outros elementos ao debate, a fim de esclarecer seu posicionamento.

Freitas defende que os estágios de desenvolvimento das políticas de *accountability* são diferentes no Brasil e nos Estados Unidos, o que não significaria que os rumos a serem seguidos nacionalmente serão diferentes. Como sustentação de seu argumento, o palestrante associa as políticas de *accountability* ao mercado educacional, fato que limita o potencial de questionamento sobre os rumos tomados pela política, visto que tais decisões ocorrem fora da academia e, *grosso modo*, não estão na dependência das considerações ou objeções dos pesquisadores da área de avaliação educacional.

Da mesma forma que outros palestrantes que participaram de eventos anteriores do *Ciclo de debates*, Freitas considera que o momento atual das avaliações educacionais em larga escala possui características muito diferentes em relação às proposições avaliativas do início dos anos de 1990, quando não era possível supor a dimensão que tais avaliações tomariam, tampouco o uso político que seria feito de seus resultados.

Partindo desse raciocínio, Freitas procura esclarecer alguns conceitos importantes ao debate da avaliação educacional, como o de responsabilidade educacional, o de cultura de avaliação e cultura de auditoria, bem como às implicações da implantação de políticas balizadas por uma *accountability* verticalizada – que constituem, de modo geral, as bases das políticas educacionais no Brasil – e por uma *accountability* horizontalizada. Mais especificamente no que se refere às políticas de bonificação, chama atenção para a necessidade de esclarecimento da concepção de equidade que está no cerne de algumas políticas, e coloca a necessidade de se aprofundar a discussão sobre aspectos seminais do debate da avaliação educacional, como os padrões de qualidade esperados das escolas, sem esquecer os dilemas éticos que essa discussão traz para o avaliador e para os que são responsáveis pela proposição de políticas públicas. Finalmente, mesmo concordando com o professor Brooke de que faltam evidências para a análise de algumas políticas, Freitas aponta a necessidade de discutir o que seria uma evidência empírica sólida, destacando que há muita pesquisa produzida por instituições empresariais que não poderiam ser caracterizadas, em sua concepção, como pesquisas empíricas de qualidade reconhecidas pelo meio acadêmico.

Após sua exposição, instaurou-se um debate entre os palestrantes e outros especialistas presentes no evento sobre a apropriação das políticas de responsabilização e a expansão de testes com consequências fortes no Brasil e suas implicações para o sistema educacional

brasileiro, temáticas fundamentais para a compreensão do atual estado dessas políticas em nível nacional e para o encaminhamento de proposições sobre o futuro das políticas de avaliação.

No texto apresentado a seguir,³ o professor Nigel Brooke reafirma que discorda do caráter determinista imputado às políticas de *accountability* por Freitas e relativiza o papel do mercado – e da indústria de avaliação –, na introdução dessas políticas. A partir de seu posicionamento, o autor expõe diversos argumentos que evidenciam a complexidade do debate em torno dessas políticas.

No Brasil, várias são as tentativas de precisar o significado do termo *accountability* (VIANNA, 1997; DIAS SOBRINHO, 2003; BROOKE, 2006; SOARES, 2007, dentre outros), que contém, em seu bojo, diversas concepções sobre o conceito. Ressaltam-se as divergências em relação à ênfase dada à sua dimensão de prestação de contas e gerenciamento financeiro dos programas e políticas públicas, e a perspectiva de responsabilização, no sentido de imputar aos agentes de um processo a responsabilidade pelos resultados obtidos, ressaltando o caráter de controle do aparato educacional.

Outras concepções também estão presentes na literatura. Verdug (2008) afirma que o conceito de *accountability* ultrapassa a mera perspectiva de gerenciamento financeiro, tangendo também o gerenciamento político, localizando a responsabilização como um dos propósitos das avaliações, ao lado de melhoria, conhecimento básico e suporte estratégico. Segundo ele, é inerente à avaliação a possibilidade de ser instrumento de melhoria, conhecimento e *accountability*, conceito que define como o “propósito de fazer avaliação para prover informação relacionada ao objetivo de saber se os administradores têm exercido os poderes que lhes foram delegados e cumprido seus deveres adequadamente”⁴ (VERDUG, 2008, p. 291, tradução da autora).

Essa multiplicidade de dimensões do conceito também aparece em Afonso (2009), que distingue *modelo* e *sistema* de *accountability*, construídos a partir de formas parciais de *accountability*. Estas, por sua vez, se sustentariam em três pilares: o da avaliação (para informação e ajuizamento de valor), o da prestação de contas (como *responsability*⁵ e *answerability*) e o da responsabilização (assunção de responsabilidades, persuasão, imposição ou sanção) (AFONSO, 2009). Na perspectiva do autor português não haveria concorrência entre os significados, mas tendências que se sobressaem nos modelos e nas políticas emergentes. Isso significa que a política ou o modelo em voga em determinado país pode enfatizar a dimensão de persuasão ou de assunção de responsabilidades, ambas situadas pelo autor no pilar da responsabilização. No mesmo sentido, avaliações externas aplicadas apenas para prestação de contas constituiriam outra forma parcial de *accountability*.

3
Os textos que se seguem registram, então, a réplica de Luiz Carlos de Freitas à fala inicial de Nigel Brooke e a tréplica deste, a partir da leitura da transcrição dos materiais, nesta ordem. Com o objetivo de dar continuidade ao debate iniciado durante o *Ciclo de debates*, e tendo em vista que naquela oportunidade o tempo concedido ao professor Brooke foi curto para a formulação de sua tréplica, os palestrantes receberam as transcrições dos debates no evento e puderam fazer acréscimos ou complementações em suas exposições. O objetivo é contribuir para a recolocação de importantes conceitos que, muitas vezes, ficam secundarizados em discussões relativas às avaliações de sistemas educacionais e seus reflexos no contexto educacional brasileiro.

4
No original: “The aim of doing evaluation in order to provide information pertaining to the issue of whether stewards have exercised their delegated powers and discharged their duties properly. Accountability evaluation enables the delegating body to hold the persons to whom powers and responsibilities are delegated responsible for what they have achieved, particularly the worth of an intervention. Also to challenge the strategic direction of the intervention.”

5
Optou-se por não traduzir os termos utilizados pelo autor, mas procurando localizar o leitor em relação ao seu sentido. Para maiores informações, consultar os originais.

Ao afirmar que o conceito de *accountability* gerou a necessidade de avaliações, Alkin e Christie (2004) definem outras dimensões importantes para a compreensão da relação entre *accountability* e avaliação, defendendo três tipos de responsabilização, diretamente ligados a estágios de avaliação: *accountability* de objetivos, de processo e de resultados. Considerando a classificação por eles proposta, conclui-se que no caso brasileiro a dimensão de *answerability*, que se seguiria à análise e justificativa dos resultados obtidos nas avaliações, ainda está em desenvolvimento. Assim, a ideia de *accountability* de resultados (afecção do alcance dos objetivos), ainda muito ligada à culpabilização (muito diferente da responsabilização defendida aqui) ou à prestação de contas (fiscalização), precisaria ser mais discutida e analisada em conjunto com a ideia de *accountability* de objetivos e de processo. Análises de objetivos de programas e de seus processos, diretamente relacionadas a avaliações de políticas e sua implementação, são complementares à avaliação de resultados e, para o alcance do *sistema de accountability* vislumbrado por Afonso (2009), deveriam ocorrer de formar cíclica.

Sem a pretensão de esgotar as dimensões e concepções teóricas sobre o conceito de *accountability* disponíveis na literatura, os que foram aqui expostos ilustram a complexidade da temática e a importância de uma discussão aprofundada sobre os diversos sentidos da responsabilização e de como estes têm sido assumidos pelas políticas educacionais no Brasil.

Os textos que se seguem, de autoria de Luiz Carlos de Freitas e Nigel Brooke, são importantes contribuições para o entendimento dessa complexidade. Os ensaios foram desenvolvidos a partir da transcrição das reflexões expostas pelos autores durante o evento. Ao publicar esse material, *Cadernos de Pesquisa* pretende contribuir para a ampliação do debate sobre as políticas educacionais atuais, mais precisamente as relacionadas à avaliação educacional.

ADRIANA BAUER
adbauer@fcc.org.br

REFERÊNCIAS

ALKIN, Marvin C.; CHRISTIE, Christina A. An evaluation theory tree. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). *Evaluation roots: tracing theorists' views and influences*. Thousand Oaks: Sage, 2004. p. 12-66.

AFONSO, Almerindo J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate iberoamericano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?t=23&p=57>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a06.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). Dossiê “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”, *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação*, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 22 nov. 2008.

VIANNA, Heraldo M. *Avaliação educacional e o avaliador*. 1997. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

VERDUG, E. *Public policy and program evaluation*. New Jersey: Transaction, 2008.

TEMAS EM DEBATE

CONTROVÉRSIAS
SOBRE POLÍTICAS
DE ALTO IMPACTO

NIGEL BROOKE

COM MAIS UM POUCO DE TEMPO para pensar, preparei estes comentários adicionais sobre o importante depoimento do professor Luiz Carlos de Freitas em 30 de novembro de 2012, em evento organizado pela Fundação Carlos Chagas. Naquela ocasião, Luiz Carlos reformulou uma fala previamente preparada para responder à minha exposição do dia anterior, aceitando o convite ao diálogo que lhe havia proposto. Logo a seguir, fui convidado a responder e algumas das minhas respostas recebem um detalhamento maior neste texto. Agora, como um tempo a mais para olhar a transcrição da fala do Luiz Carlos, pude extrair com mais precisão o significado dos seus argumentos.

Com essa troca de ideias, conseguimos estabelecer um diálogo bastante incomum em se tratando de assunto polêmico, a *accountability*. Para localizar esse debate no terreno da gestão pública, deixamos de lado algumas das nossas crenças mais doutrinárias e focalizamos os elementos que determinarão se a política de *accountability* trará benefícios ou prejuízos para a educação brasileira. Espero que estes novos comentários ajudem a esclarecer as diferenças de opinião que estão subjacentes à nossa discussão.

AS OBSERVAÇÕES

Concordo com Luiz Carlos que estamos vivendo um aumento de exemplos de políticas de *accountability*, sobretudo na forma de sistemas de bonificação para escolas. Discordo, no entanto, que haja uma inevitabilidade nesse processo a ponto de nossos modelos de *accountability*

serem os mesmos e terem as mesmas consequências que os dos Estados Unidos. Retornarei a este assunto. Discordo também que as decisões das Secretarias de Educação – SEEs – de formular políticas de *accountability*, notadamente de bonificação, estão sendo tomadas sob a pressão ou influência da indústria da avaliação que, segundo Luiz Carlos, ocupa um mercado de 1,4 trilhão de dólares nos Estados Unidos e está em plena expansão no Brasil. Penso que os gestores estão propensos a introduzir essas políticas em razão da urgência ditada por prazos políticos, pela distância que separa nossos sistemas dos sistemas educacionais mais bem-sucedidos no mundo e também pela tese de que, por diversos vícios da estrutura do serviço público e da profissão de magistério, faltam incentivos para as escolas darem prioridade à aprendizagem. No princípio desse processo, na década de 1990, não havia sequer especialistas para atender às demandas das Secretarias no campo da avaliação e muito menos empresas de avaliação e assessoria para compelir os gestores a agirem de certa maneira. E como explicar a diversidade de políticas, incluindo os estados que não querem a bonificação de jeito nenhum? O avanço mecanicista das políticas de *accountability*, devido aos ditames do mercado sugerido por Luiz Carlos, retira dos gestores a sua autonomia política e minimiza a influência da cultura organizacional na formulação de política educacional.

Não há dúvidas de que houve grande expansão na constituição de fundações e empresas de prestação de serviços educacionais aos órgãos públicos, tanto na aplicação dos instrumentos de avaliação quanto na oferta de produtos voltados para a melhoria do ensino. Na verdade, a reformulação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb – em meados da década de 1990, em razão da falta de capacidade técnica dos órgãos governamentais, exigiu a abertura de concorrência pública destinada à contratação de fundações e empresas especializadas do setor privado, acendendo, assim, uma luz verde para o mercado. Nada indica que o resultado desse processo de expansão tenha sido pernicioso; ao contrário, a consequência desse novo modelo, seguido por todos os instrumentos federais e estaduais posteriores, foi o desenvolvimento de metodologias avaliativas que em muito contribuíram para a posição de destaque do Brasil nesse campo.

Se olharmos para a descrição do mercado de avaliação e assessoria na Inglaterra, a diversidade e volume assustam um pouco (BALL, 2008). Mas, mesmo nesse contexto, o prejuízo é mais filosófico, pela perda do monopólio do Estado na prestação de serviços educacionais, do que prático, em termos de uma deturpação dos propósitos e resultados da educação pública. Ou seja, todos estão vendo sinais do crescimento de um mercado de serviços educacionais, e lamentar não ter previsto isso sugere que o avanço desse mercado seja um problema. Sei que a própria palavra “mercado” pode ser um sinal de perigo para alguns. Contudo,

nesse caso, pode ser exatamente o que precisávamos para incentivar, agilizar e sofisticar os serviços de apoio às escolas e aos professores. Portanto, acho que o pessimismo perante esses avanços não procede.

Voltando à questão da *accountability* e suas origens no avanço do mercado, Luiz Carlos admite que possam existir diversas formas dessa política. A forma não aprovada é a *accountability* verticalizada, fruto da chamada cultura de auditoria, em que há uma relação hierárquica entre quem cobra e quem é cobrado pelo sistema de *accountability*. Nesse momento, Luiz Carlos não entra em detalhes sobre as outras formas de *accountability*, mas deixo a minha concordância enfática em relação ao fato de que é impossível resolver os problemas do enorme passivo educacional brasileiro com soluções de curto prazo, incluídas políticas improvisadas de *accountability*. Uma parte da minha argumentação é justamente sobre a necessidade de refletir e aprimorar os modelos de política pública e de não implantar novas políticas sem critérios. Uso o exemplo da bonificação para mostrar que há diversas maneiras de estabelecer o desempenho da escola, de calcular a contribuição da equipe escolar, de eliminar as possíveis tendências ao centro¹ e de criar mecanismos que possam promover tanto a equidade quanto a colaboração entre escolas. Falo também da importância crucial do próprio instrumento de medição que pode fazer toda a diferença entre efeitos positivos e efeitos perversos. Argumento que isto leva tempo pela necessidade de acompanhar as políticas em implantação e de pesquisar suas consequências. Argumento ainda que a eficácia da política de *accountability* depende dessa pesquisa, na medida em que os resultados são consequência da qualidade técnica da política implantada.

Se as outras formas da *accountability* forem as mesmas defendidas recentemente por Afonso (2012), em publicação editorada por Luiz Carlos, dá para entender sua observação sobre a necessidade de um tempo maior para a implantação dessa política. Tanto a proposta de *Accountability* Inteligente como a de *Accountability* Democraticamente Avançada, defendidas por Afonso, requereriam, para a escola, uma reengenharia social e institucional de tal tamanho que a obra ficaria eternamente incompleta. Haveria necessidade de instrumentos avaliativos diversos com abordagens mais inclusivas e deliberativas, abrangendo grupos de discussão e fóruns públicos, tempos mais longos e mudanças nos valores de todos os grupos sociais envolvidos para atenuar as desigualdades de poder e outras assimetrias. Por mais que se queira fugir das soluções de curto prazo, sugerir como alternativa à *accountability* baseada na avaliação quantitativa, um mundo novo, hipotético, sem exemplos conhecidos, e cuja viabilidade prática parece duvidosa, mais uma vez, retira a discussão do campo das políticas públicas.

A crítica à *accountability* verticalizada com base na metáfora da cultura da auditoria transmite a ideia de uma fiscalização intrusiva sem

1 Luiz Carlos discorda quando afirmo que a tendência ao centro pode prejudicar os alunos mais fracos. Ele tem toda razão em dizer que temos de nos preocupar com todos os alunos. O que eu argumentava é que a tendência ao centro só acontece quando se usa um critério do tipo ponto de corte (por exemplo, passar/não passar), quando o esforço do professor é para conseguir que o número máximo de alunos atinja o critério. Em contraste com isso, quando o critério é a média do grupo, ou, melhor ainda, quando é a proporção de alunos em cada faixa de desempenho, como no caso de São Paulo, o esforço do professor precisa estar distribuído entre todos os alunos. Nesse caso, a *accountability* estará contribuindo para a equidade pela redução da diferença nos resultados dos diferentes grupos de alunos.

aviso prévio contra alguma suspeita de malversação de fundos. Eis o problema com metáforas – a gente nem sempre sabe qual o significado exato! Mas se a auditoria for definida como:

Exame sistemático das atividades de uma empresa ou organização, ou dos resultados de uma ação governamental, visando estabelecer se determinados objetivos estão sendo atingidos de forma adequada, segundo normas ou padrões preestabelecidos. (FERREIRA, 2010)

Estaríamos pedindo demais? No caso do setor educacional brasileiro, a “auditoria” proposta pela *accountability* não vai tão longe. Apesar de conter todos os elementos de avaliação, prestação de contas e responsabilização, o que ela realmente fornece ao gestor é um contexto para a comparação de escolas.

Esta pode ser uma das questões centrais. Deve existir ou não o uso dos resultados das avaliações para efeitos de comparação de escolas? Para alguns, a premissa fere a autonomia e sujeita a escola a um processo de checagem inevitavelmente imperfeito. Desenvolver políticas com base nessa comparação, geralmente restrita a poucos elementos quantitativos, é um equívoco, pela impossibilidade de criar mecanismos acurados e justos, compatíveis com a seriedade das consequências. Para outros, entre os quais me incluo, a comparação de escolas não está fora dos limites, nem filosoficamente nem em termos práticos. A comparação de escolas é um procedimento legítimo na tentativa de identificar tanto aquelas instituições com dificuldade de desempenhar seu trabalho com eficácia quanto aquelas que possam servir como fonte de aprendizagem para as outras. Na sua tarefa de monitorar as escolas, a comparação permite que o gestor identifique imediatamente aquelas que estão com resultados destoantes ou, simplesmente, abaixo da média. A média pode não ser a medida ideal, por ser meramente normativa, mas no esforço de melhorar a qualidade da rede como um todo, ela serve como parâmetro. Poder contar com o valor agregado da escola ou de grupos de alunos dentro dela permitiria comparações ainda melhores. Num mundo futuro de critérios de desempenho prefixados e expectativas de aprendizagem já consagradas, a comparação de escolas deixaria de ser um instrumento tão importante, mas, enquanto não existirem esses consensos, limitar o uso do método comparativo prejudica o trabalho do gestor.

O uso de comparações não significa necessariamente o ranqueamento de todas as escolas na mesma escala. Primeiro, a comparação só agrega informação para o gestor quando feita entre escolas em situação igual ou parecida, em termos de alunos e também em termos de condições de funcionamento. Portanto, a comparação/ranqueamento de todas as escolas deixa de ter propósitos de gestão. Segundo, mesmo

entre escolas iguais, a publicação dos resultados das comparações precisa cumprir alguma função ligada aos planos/projetos de desenvolvimento das escolas. (Penso em nosso contexto, no qual não há nenhuma pretensão de influenciar as escolhas dos pais com base na divulgação dos resultados das escolas). Sem as considerações sobre as possíveis causas das diferenças, o ranqueamento pouco contribui e pode até atrapalhar as relações entre a escola e seu entorno.

A outra questão central é se é legítimo usar a experiência dos Estados Unidos como mapa para prever o desenvolvimento da versão brasileira de *accountability*. O argumento de Luiz Carlos tem lógica, pois, como se originou nos Estados Unidos a nossa *accountability*, nada melhor que examinar as consequências da política lá para saber seus efeitos aqui. Minha posição é que não só existem diferentes modalidades de *accountability*, com diferentes histórias e condicionantes, como também, ao adotar certo tipo de *accountability*, iniciamos um novo processo de internalização e adaptação que pode levar a política a formatos inteiramente novos. Além do mais, o contexto cultural do seu novo lar também influenciará os resultados.

No entanto, minha proposta de que se faça uma distinção entre a *accountability* no Brasil e a *accountability* nos Estados Unidos foi interpretada como uma expressão de fé, sendo livre, portanto, da obrigação de apresentar evidências. Ao sustentar a existência de diferenças nos contextos brasileiro e americano e prever que a forma e os impactos das políticas de *accountability* também seriam diferentes, eu estaria partindo para um exercício de fé. Mas, sustentar o contrário, ou seja, que a assimilação da política de *accountability* do modelo americano é inevitável e seus efeitos já predeterminados, parece-me uma “petição de princípio” bem maior. Considero que, se olharmos para a história, as diversas reformas ao longo dos últimos cinquenta anos que tiveram componentes “importados”, incluindo as reformas curriculares da década de 1960, a reforma universitária de 1968 e a da escola profissionalizante com a Lei n. 5.692/71, a versão brasileira sempre se mostrou bastante diversa da sua original. Portanto, não é uma questão de idade, e sim uma questão cultural, de diferenças fundamentais nos critérios que regem a cultura organizacional do sistema educacional e do serviço público e o grau de autonomia do gestor público. O fato de existirem propostas de emendas e outras peças de legislação que favorecem o avanço da *accountability* não significa que vamos criar uma cópia local do *No Child Left Behind* – NCLB – de 2001.* A conclusão a que chego é que não devemos ficar impedidos de exercer um processo legítimo de monitoramento e responsabilização dentro dos limites e parâmetros fixados pelos gestores brasileiros porque uma versão desvairada dessa política ultrapassou os limites em outro lugar. Resta saber, no entanto, se a versão brasileira terá saldo positivo.

Sobre as evidências dos efeitos da *accountability*, concordo plenamente com Luiz Carlos em relação aos trabalhos enviesados dos *think*

* O *No Child Left Behind* (ou NCLB) é uma lei federal americana que incide sobre a educação, proposta originalmente por George Bush, em 2001, e aprovada como ato em 2002, com o objetivo de melhorar o desempenho das escolas americanas, propiciando que todos os alunos possam alcançar os padrões estaduais de conhecimento acadêmico, desenvolvendo amplamente suas potencialidades, principalmente em leitura e matemática (UNITED STATES, 2001). N. do E.

tanks e à necessidade de estudos do tipo metapesquisa para poder discernir as tendências. E foi exatamente isso que fiz ao apresentar a metapesquisa mais completa que encontrei sobre os efeitos da bonificação, a do Comitê do Conselho Nacional de Pesquisa sobre Incentivos e Accountability, baseada em testes (HOUT; ELLIOTT, 2011). Os estudos que passaram pelo crivo rigoroso dos autores americanos foram poucos. Desses, os estudos localizados nos Estados Unidos mostraram resultados quase insignificantes. Os resultados dos estudos que atenderam aos critérios de metapesquisa em outros países, especificamente Israel, Índia e Quênia, foram distintos. Não separei aleatoriamente dois ou três estudos – citei os que satisfizeram os critérios de validade e representatividade e mostrei que fora dos Estados Unidos esses estudos demonstram resultados bem mais positivos. Ainda sustento a minha conclusão original: o fato de as pesquisas mostrarem ganhos de aprendizagem em razão da política de bonificação somente fora dos Estados Unidos se deve fundamentalmente às diferenças entre os países nos modelos de *accountability* adotados e na cultura organizacional das instituições educacionais.

Sobre a necessidade de que se evidencie a eficácia da nova política de *accountability* antes da sua aplicação, o argumento de Luiz Carlos é que, com tanto em jogo, ela precisa vir recomendada por estudos preliminares, igual aos estudos de campo usados para testar a eficácia de novos medicamentos. E justamente pela importância dos efeitos, aplicar a política na ausência desses dados seria uma falta de ética. Meu argumento é que, se olharmos para o conjunto de pesquisas em países comparáveis ao Brasil e para as poucas pesquisas que temos no Brasil, a tendência é positiva. Se olharmos para os Estados Unidos, a conclusão é outra, e é nisso que Luiz Carlos está fixado. De fato, se fosse a nossa única fonte, teríamos de proceder com muita cautela, mesmo não estando predestinados ao mesmo roteiro. Mas, de modo geral, diria que as evidências nos autorizam a ir em frente. Se, no entanto, qualquer nova política educacional precisa ser precedida de evidências, testes ou versões-piloto, pelo seu poder de alterar a vida das pessoas, incluindo os professores, é algo que não precisa ser discutido neste momento. As escolas sempre foram palco de experimentações, com resultados nem sempre tão benéficos, mas não é por isso que se deve cassar o direito de um governo eleito de propor uma mudança na política educacional.

Citando pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011), em São Miguel Paulista (SP), Luiz Carlos questiona como o efeito de território das escolas da periferia de São Paulo contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares provocadas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Pelo contexto da discussão, deve-se entender que, de alguma forma, a *accountability* contribui para esse desfecho. No entanto, a explicação

dada pelos autores sobre o processo de concorrência/especialização, em que algumas escolas exercem certa seletividade para ficar com os alunos melhores, enquanto outras precisam receber os alunos mais problemáticos, tem a ver com o modelo de escola dominante e com a busca por alunos que melhor satisfazem as exigências acadêmicas e comportamentais desse modelo. Ou seja, apesar do uso, pelos autores, do conceito de “quase-mercado”, não há conexão aparente com os processos de avaliação externa ou com o sistema de bonificação daquele estado. Em trabalho recente, argumento que a bonificação poderia levar em consideração a clientela das escolas e, dessa forma, se converter em incentivo para atrair docentes melhores para as escolas em áreas mais vulneráveis (BROOKE, 2012).

Luiz Carlos também aborda a questão principal, que é sobre os efeitos colaterais da *accountability* na definição e execução do currículo. Ele argumenta que a comprovação da existência de estreitamento curricular já seria motivo suficiente para descartar a política. Não acho que seja tão fácil assim. Em primeiro lugar, não sabemos a extensão e profundidade do prejuízo causado pelo estreitamento no Brasil. Mesmo com mais de dez anos de políticas de *accountability* no Estado do Ceará, por exemplo, não se conhece nenhuma tentativa de documentar suas consequências ou de medir seus possíveis efeitos sobre o currículo. Isso se deve à falta de pesquisa de modo geral, mas pode também indicar que a versão brasileira de *accountability* simplesmente não provoca os impactos colaterais que ocorrem em outros lugares. Em segundo lugar, precisamos lembrar que o próprio currículo básico, oficial, é por si só um estreitamento perante a infinidade de matérias, temas e tópicos do nosso mundo passado e presente. O estreitamento adicional provocado pela *accountability* pode ser exatamente o que os gestores estejam querendo ao orientar os professores para determinados conteúdos. Em livro sobre os paradoxos dos testes *high stakes*,² Madaus, Russell e Higgins (2009) lembram que os proponentes desses testes acreditam que, quando usados os instrumentos certos, os testes podem ter efeitos benéficos por clarear os objetivos do ensino e motivar tanto alunos quanto professores. Outros lembram que, em um contexto de deficiências na formação de professores e de alunos, a definição de um currículo básico por meio dos testes *high stakes* pode ser a única garantia de uma aprendizagem dos conteúdos essenciais. A verdade deve estar em algum ponto entre dois extremos.

Apesar de não existirem nem agências nem critérios para aplicar no campo da educação as mesmas avaliações usadas para testar novos remédios, Madaus, Russell e Higgins usam trecho de um relatório médico para sumarizar sua posição em relação aos impactos positivos e negativos dos testes *high stakes*:

2 Testes com consequências significativas, na forma de prêmios ou punições, associadas aos resultados.

Não se pode tomar boas decisões (sobre o uso do tratamento) sem a avaliação dos fatos relevantes. Esta avaliação deveria levar em consideração a probabilidade de resultados favoráveis e os benefícios e malefícios para o paciente de todos os resultados. Deveria haver franqueza não só sobre o que se sabe, mas também sobre o que não se sabe. (2009, p.164, tradução do autor)

Luiz Carlos caracteriza a política educacional do Chile como exemplo de *accountability* e fala dos problemas de desigualdade do “sistema mais segregado do mundo”. Implícita nessas observações é a ideia de que a *accountability* chilena provoca efeitos perversos que estão na raiz das desigualdades educacionais. Independentemente de se o sistema chileno é ou não o mais desigual do mundo, é preciso lembrar que o sistema de *accountability* do Chile é complexo, composto de diversos elementos, como publicização, certificação, avaliação de desempenho, bonificação e, mais importante de todos, *vouchers*. O sistema de *vouchers* implantado naquele país durante a ditadura é uma variante muito particular da *accountability*, que funciona, em princípio, mediante a liberdade concedida aos pais para escolherem a escola dos filhos, presumivelmente com base nas informações sobre o nível de desempenho médio das escolas medidas pelo Sistema de Medición de Calidad de la Educación – SIMCE. O primeiro ponto é que não há nenhum sistema de “escolha de escola” equivalente no Brasil e não há razão para imaginar que a vertente da *accountability* adotada aqui tenha efeitos iguais ao do conjunto chileno. O segundo ponto, que é o que os estudantes chilenos mais reclamam, é a incapacidade de os municípios melhorarem a educação devido às suas deficiências administrativas, o que tem provocado todo um movimento em favor da desmunicipalização. O terceiro ponto, o que mais tem contribuído para a segregação social, é a expansão das escolas subvencionadas, seu direito de cobrar dos pais um adicional de até 100% do valor do *voucher* e a sua aparente liberdade, apesar de estar a escola proibida de fazer uso de processos seletivos. O problema de fundo, portanto, é o rebuscado sistema de financiamento da educação por meio de *vouchers*, o que faz com que as escolas se comportem bem mais como escolas privadas do que públicas. Os outros aspectos do sistema de *accountability* não são considerados vilões.

Em resumo, o sistema de *vouchers* não tem provocado as mudanças pretendidas por seus idealizadores em termos da livre competição entre as escolas como meio para alavancar melhorias na qualidade do ensino. No entanto, seus efeitos hoje se confundem com as políticas simultâneas de municipalização e de privatização, de modo que atribuir toda a culpa pela desigualdade ao sistema de *vouchers* seria um exagero. Afinal, a desigualdade do sistema brasileiro, tanto entre as escolas privadas e públicas quanto entre as escolas de cada setor, é amplamente

conhecida, sem que haja um sistema de *vouchers* ou de publicização dos resultados das escolas. O que é comum aos dois sistemas é a tendência de as escolas usarem o nível socioeconômico do aluno como *proxy* da sua capacidade de aprendizagem.

Neste ponto, a discussão volta para a questão do tipo de *accountability* que temos no Brasil e a insistência em dizer que, ao associarmos consequências aos resultados das escolas, estamos fazendo exatamente a mesma coisa que foi feita nos Estados Unidos, o que vale dizer que o que temos aqui é *accountability*, sim, e não uma mera política de “pagamento por resultados”. A razão para esse comentário reside em minha afirmação de que a versão brasileira de *accountability* por incentivos se assemelha bem mais às práticas dos empregadores do setor privado, que acreditam em criar um elo direto com a produtividade do trabalhador e sua remuneração, do que à *accountability* dos Estados Unidos. Lá, a decisão de estabelecer um vínculo entre o esforço dos professores e os resultados dos alunos nasce da proposta de tornar transparente o trabalho do servidor público, de cobrar responsabilidade pelo bom uso do dinheiro público e garantir que haja uma preocupação pelos resultados, algo que possa ficar relegado a um segundo plano perante tantas outras cobranças.

Minha afirmação sobre o “pagamento por resultados” se deve à quase ausência no Brasil de uma série de precondições para o funcionamento da *accountability*. Primeiro, há pouco ou nenhum esforço por parte dos gestores em publicizar os resultados. A contrário, houve-se muito mais sobre a preocupação em não publicar nada que possa levar a alguma comparação ou ranqueamento de escolas. Em segundo lugar, as consequências das bonificações brasileiras são todas positivas. Pode-se dizer que não ganhar o bônus é equivalente a um castigo, mas esse argumento tenta criar uma equivalência entre a não bonificação e o fechamento da escola, o remanejamento do professor, o não avanço na carreira ou a perda do emprego, que são alguns dos castigos de verdade do sistema americano, principalmente a partir do NCLB, de 2001. A versão brasileira é *light*, sim.

Foram essas as razões que me levaram a especular as diferenças culturais entre os Estados Unidos e o Brasil que poderiam explicar a criação de modelos tão diversos. Uma parte dessa explicação reside nas diferenças no trato da coisa pública, havendo uma cultura de *accountability* naquele país que antecede e ultrapassa sua versão educacional e que advém da identidade do americano como pagador de impostos e cobrador de bons serviços dos governantes e dos provedores de serviços públicos. O segundo elemento nessas especulações diz respeito à história e cultura do magistério público no Brasil, que se mostra bastante impermeável a influências ou cobranças externas pelas normas monolíticas que regem o serviço público e protegem o servidor contra a interferência

externa, incluindo a do seu empregador. Nesse ambiente, a *accountability* americana não teria como prosperar. Os pais sabem que sua pressão tem alcance limitado, as Secretarias conhecem os limites da sua autoridade e os professores sabem que sua imunidade é grande.

Também pesquisei um pouco para ver se o “pagamento por resultados” seria mesmo a melhor forma de caracterizar a bonificação brasileira e se a experiência dos empregadores com esse sistema poderia oferecer alguma luz. O que achei foi o livro *Teachers, performance pay and accountability*, o primeiro de uma série sobre sistemas de compensação alternativos para professores (ADAMS; HEYWOOD; ROTHSTEIN, 2009). Na primeira parte do livro, os autores mostram que, em geral, a incidência de esquemas de pagamento por resultados no setor privado é bem menor do que se poderia imaginar, sendo mais prevalente onde existem medidas claras de *output* por trabalhador, como unidades vendidas ou vendas em dólares. Contudo, eles observam que há crescimento no uso de esquemas de bônus ou prêmios, alcançando talvez 1 em cada 7 trabalhadores, mas que a proporção da remuneração dessa fonte continua pequena. Diferentemente dos estudos sobre os bônus individuais, são poucos os estudos sobre os efeitos em nível de grupo, mesmo quando incluídos nessa categoria todos os esquemas de divisão de lucros. Nesses casos, fica claro que o tamanho do grupo é um fator relevante devido à capacidade de o grupo menor lidar melhor com o problema dos caroneiros [*free-riders*]. Também há evidência de que prêmios para pequenos grupos aumentam a produtividade dos que estão com produtividade mais baixa, o que acaba reduzindo a variação entre os membros, ao mesmo tempo em que aumenta a produtividade agregada do grupo. No entanto, os autores sempre avisam que o setor público não vende produtos em mercados competitivos e não procura a maximização de lucros. Portanto, esses resultados podem não ter relevância nenhuma para a melhor compreensão dos sistemas públicos de pagamento de bônus (ADAMS; HEYWOOD, 2009).

A segunda parte do livro se concentra nos perigos do que os autores chamam de *Accountability* Quantitativa do Desempenho, que seriam as diferentes fórmulas baseadas em medidas objetivas ou quantitativas para determinar o nível de desempenho da pessoa. Aqui encontramos referências ao mesmo Donald Campbell, citado por Luiz Carlos, por ser a pessoa que cunhou a “lei de medição de desempenho” na década de 1970. Esta lei foi formulada mediante a observação das mudanças no comportamento dos trabalhadores sob os regimes de prêmios e castigos, que estimulam as pessoas a tentarem parecer mais competentes, mesmo com o uso da enganação e fraude: “quanto mais se usa um indicador social quantitativo para a tomada de decisões sociais, mais ele estará sujeito a pressões corruptoras e mais ele distorcerá e corromperá os processos sociais que devia monitorar” (CAMPBELL, 1979, p. 85, apud ROTHSTEIN, 2009, p. 70, tradução do autor).

Seguem numerosos exemplos das diferentes maneiras encontradas ao longo dos anos para burlar diversos métodos de estabelecer metas ou quotas de produção por meio de medidas quantitativas de insumos ou de produtos. Gostei da anedota sobre a siderúrgica soviética fabricante de pregos que encontrou a melhor forma de cumprir sua quota por peso de pregos produzidos forjando pregos gigantes do tamanho da fábrica. As dificuldades do setor público começam com os problemas para definir os produtos desejados, dada sua variedade e complexidade que nem sempre se prestam à quantificação. A consequência é a simplificação extrema que leva à distorção de objetivos, como na realocação de recursos e tempo da escola de uma área do currículo para outra. Outra dificuldade, especialmente para as escolas, reside na dificuldade em ajustar as expectativas de desempenho de acordo com as características dos insumos – no caso, os alunos. Além disso, sempre há os riscos de seletividade, mesmo entre alunos dos mesmos subgrupos.

Apesar dessas dificuldades, sempre agravadas pela falta de confiabilidade dos próprios dados quantitativos, o autor tem de reconhecer que os efeitos negativos não são incompatíveis com a conclusão que tais sistemas podem melhorar o desempenho médio nas dimensões medidas.

Diversas análises feitas por economistas, especialistas em gestão e sociólogos concluem que esquemas rígidos de incentivos têm, às vezes, melhorado bastante o desempenho médio de serviços de atendimento e formação profissional de médicos e outros agentes do setor privado. A documentação sobre as consequências perversas não indica que, em determinados casos, os prejuízos superam os benefícios da *accountability* quantitativa. (ROTHSTEIN, 2009, p. 97, tradução do autor)

O que não se deve permitir aos gestores que promovem o uso de *accountability* por meio de incentivos, nem aos estudiosos que analisam suas políticas, é o desconhecimento desse extenso campo de pesquisa em economia e teoria da administração, onde estão documentadas as formas em que os indicadores quantitativos são corrompidos, junto com outras consequências perversas dos incentivos de desempenho. Por desconhecerem os ensinamentos dessa literatura, os gestores públicos podem não avaliar adequadamente a matriz de custos e benefícios e deixar de desenhar as políticas de modo a minimizar seus efeitos colaterais.

As perguntas que precisam ser encaradas são as do tipo custo/benefício. Quanto se deve avançar na aprendizagem de matemática e língua portuguesa para justificar a perda de atenção para arte, música, ciência, história etc.? Quais os custos de incorporar medidas, como a expansão da avaliação para outras áreas curriculares, necessárias para

debelar os efeitos do estreitamento curricular? Que tipo de instrumento reduz os efeitos negativos do ensino de “preparação para o teste”? O ganho em produtividade do professor justifica a gradual perda de credibilidade do instrumento de avaliação?

REFERÊNCIAS

ADAMS, S. J.; HEYWOOD, J. S. Performance pay in the U.S. private sector. In: _____ et al. (Ed.). *Teachers, performance pay and accountability*, 1. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2009. p. 13-59.

ADAMS, S. J.; HEYWOOD, J. S.; ROTHSTEIN, R. *Teachers, performance pay and accountability: what education should learn from other sectors*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2009. (Alternative teacher compensation systems, n. 1).

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

BALL, S. J. The legacy of ERA, privatization and the policy ratchet. *Educational Management Administration and Leadership*, v. 36, n. 2, p. 185-199, 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968.

_____. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971.

BROOKE, N. Sobre a equidade e outros impactos dos sistemas de incentivos monetários para professores. In: COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 3., 25-27 jul. 2012, Rio de Janeiro; UFRJ.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*. São Paulo: Cenpec, 2011. (Informe de Pesquisa, n. 3)

FERREIRA, Aurélio Buarque de H. *Novo dicionário Aurélio eletrônico: versão 7.0*. Curitiba: Positivo, 2010.

HOUT, M.; ELLIOTT, S. W. (Ed.). *Incentives and test-based accountability in education: national research Council Committee on Incentives and Test-Based Accountability in Public Education*. Washington, D.C.: The National Academies, 2011.

MADAUS, G.; RUSSELL, M.; HIGGINS, J. *The paradoxes of high stakes testing*. Charlotte, N.C.: Information Age, 2009.

ROTHSTEIN, R. The perils of quantitative performance assessment. In: ADAMS, S. J.; HEYWOOD, J. S.; ROTHSTEIN, R. *Teachers, performance pay and accountability: what education should learn from other sectors*. Washington, D.C.: Economic Policy Institute, 2009. p. 67-100. (Alternative teacher compensation systems, n. 1)

UNITED STATES. Congress. *No child left behind act*. Washington, 2001. Disponível em: <<http://www.state.nj.us/education/grants/nclb/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

NIGEL BROOKE

Professor convidado do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Game/FaE/UFMG
n.brooke@terra.com.br

Recebido em: JANEIRO 2013 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2013

TEMAS EM DEBATE

POLÍTICAS DE
RESPONSABILIZAÇÃO:
ENTRE A FALTA DE
EVIDÊNCIA E A ÉTICA

LUIZ CARLOS DE FREITAS

É UMA GRANDE SATISFAÇÃO TER SIDO CONVIDADO para participar dos debates que estão acontecendo aqui na Fundação Carlos Chagas. Não pude participar nos outros momentos, e fiz questão de comparecer para dar uma possível contribuição a essas temáticas, que, acertadamente, a Fundação tem pautado.

Tenho, na realidade, dois caminhos que tentarei combinar. Por um lado, ensaiamos um texto inicial, que tem alguns pontos em relação aos quais nem eu mesmo tenho tranquilidade. Por outro lado, temos o diálogo proposto pelo professor Nigel Brooke ontem. Então, vou tentar transitar entre os desafios que o Nigel nos traz e o texto que foi elaborado. Não sei se vai dar certo. Vou ter de improvisar um pouco na trajetória.

Gostaria de antecipar uma percepção. Não tenho nenhuma esperança de que escaparemos de passar pelo que países como os Estados Unidos estão passando hoje. Acho que passaremos por isso. A razão é que passar ou não por isso não está na dependência da vontade das pessoas aqui reunidas. Por mais que possamos concordar ou não com as políticas de avaliação associadas à *accountability*, não está nesta sala e nem na Academia o foco das decisões. É claro que precisamos nos posicionar sobre isso; temos o dever, como profissionais da área, de alertar para os caminhos que a Nação vai seguir nos próximos anos. E acho que estamos num momento de definições sobre isso. Então, é muito importante que seminários como este pautem a temática e que possamos, cada um de acordo com sua visão, difundir seus alertas técnicos e políticos das mais variadas formas.

Minha reticência quanto à nossa capacidade de afetar as decisões que estão acontecendo no campo da política pública educacional deve-se ao fato de que essas formulações estão ligadas à *accountability* forte. Ontem, o Nigel tentava estabelecer uma distinção entre uma *accountability light* e uma *accountability* dura, pesada. Uma distinção que ele faz entre a *accountability* do Brasil e a dos Estados Unidos. Os Estados Unidos teriam uma *accountability* dura, enquanto o Brasil teria uma *accountability* aculturada e, portanto, mais *light*. Vou voltar a isso mais adiante. O fato é que, por trás dessa questão de *accountability*, existe um mercado educacional. Esse mercado hoje, nos Estados Unidos, é da ordem de 1,4 trilhão de dólares. E é isso que sustenta a *accountability* americana. É isso que está na base da *accountability* americana: uma grande engenharia de faturamento. Daí a dificuldade de discutirmos academicamente e de pesarmos as decisões.

No Brasil, não temos uma estimativa do dinheiro envolvido. Mas acho que se chutarmos que já passamos da casa do bilhão não estaremos muito equivocados. E o mercado ainda está se constituindo, ou seja, as grandes empresas internacionais só agora começam a olhar para esse mercado nascente. Portanto, deveremos ter um crescimento dessa atividade empresarial no campo da avaliação e da consultoria, que são duas áreas que operam articuladas. Há uma gama de empresas que avaliam e uma gama de empresas que se dispõem a “consertar” aquilo que foi encontrado na avaliação; elas representam dois segmentos do mercado. Não tenho nada contra as pessoas ganharem dinheiro na nossa sociedade fazendo consultoria, tendo empresa, tudo isso é legal, não existe nenhuma irregularidade. Mas, obviamente, constitui-se em um poder dentro da sociedade que costuma “falar com o chefe” e não com técnicos etc.; em suma, tem um poder real. E, obviamente, tem seus interesses também, independentemente até das consequências que algumas políticas possam gerar.

Quando digo que éramos ingênuos, é porque não lidávamos com isso no começo dos anos 1990, quando queríamos ter uma metodologia quantitativa que pudéssemos aplicar nas redes, que nos possibilitasse retirar informações mais sintéticas e de larga escala e, com isso, contribuir para a política pública. Ninguém estava pensando que isso fosse virar um mercado com esse volume de implicações de decisão.

Então, acho que seremos vencidos por isso. Mas acho também que temos de fazer nossa parte, analisar, colocar as implicações, pelo menos para que não nos acusem de não termos apontado os caminhos possíveis. Não temos somente o caminho da *accountability*. E, mais, de uma *accountability* verticalizada. Há outras concepções de *accountability*, e é preciso desmistificar isso, porque as pessoas que discordam da *accountability* verticalizada são automaticamente enquadradas como

contrárias à responsabilidade educacional – como se quem não aceitasse a responsabilidade da *accountability* desresponsabilizasse os gestores pela condução dos processos educacionais e a melhoria das redes. Obviamente, não se trata de desresponsabilização, mas de outras formas de responsabilização que existem, não tão verticalizadas, mas combinadas com ações horizontalizadas. Mesmo porque, temos, na própria lógica de medição que valorizamos, com tecnologia de ponta, dentro do próprio Pisa, no topo do Pisa, países que são muito bem avaliados e que não adotam uma política de *accountability*. Então, não estamos condenados a uma política de *accountability* verticalizada. Há outras opções, e elas têm sido bem avaliadas também dentro do próprio Pisa.

Mas sou cético quanto às possibilidades de conseguirmos controlar isso, porque acho que, além da questão econômica, de mercado, isso também faz ponte com a área política. E os políticos hoje vivem o tempo de dois anos. Isso é tudo o que eles têm de horizonte, porque este país tem eleição a cada dois anos. Então, a cada dois anos o governo tem de demonstrar que fez alguma coisa. Nada melhor do que mostrar que uma curva oscilou para cima. Se tiver o azar de oscilar para baixo, é um desastre. E, muitas vezes, os governos ficam enroscados: como divulgar isso, em que momento, por que, como divulgar na boca da eleição que a curva caiu? Então, retrocede-se um pouco até o ano *x* e se traça uma curva de lá para cá para mostrar que, de fato, a curva não caiu tanto assim. Ficam enroscados nessas questões de prestação de contas nos processos eleitorais.

Ora, nós temos um passivo educacional brutal, e esse passivo não pode ser resolvido em dois ou quatro anos. Para resolvê-lo nessa velocidade, é preciso adotar a responsabilização verticalizada, porque com isso se consegue balançar essa curva positivamente por algum tempo. Todos sabemos que, quando se pega um sistema educacional desorganizado e o organiza minimamente, algum resultado positivo virá. A questão colocada ontem pela Professora Elba Siqueira de Sá Barretto é: “queimada essa gordura, quem mantém essa curva na ascendente?”. Aí começam os problemas: empaca, vira paralela e as explicações mínguas.

Quero dizer também que temos feito críticas à *accountability*, não à avaliação – vamos separar bem. Uma coisa é a cultura de avaliação que defendemos, outra coisa é a cultura de auditoria que a *accountability* traz. São duas coisas diferentes. Sou favorável à cultura da avaliação, mas não sou favorável à cultura da auditoria – auditoria pesada em cima da escola, dos profissionais, das redes. Há outras maneiras de nos relacionarmos com esses profissionais. Não precisa ser pela via da auditoria. Então, o embate é este: recusamos a cultura

de auditoria, mas aceitamos a cultura de avaliação. São duas formas diferentes de ver a questão.

Não sou avesso aos métodos quantitativos. Sou pedagogo e não tenho nenhum problema com isso. Todo dia levanto, olho no espelho e falo: “Espelho, espelho meu, existe alguém que gosta mais da TRI do que eu?”. E o espelho insiste em me dizer: “Sim, existe”. Indago, irritado: “Quem é esse?”. Ele me responde: “O Dalton”. E eu replico: “Ok, o Dalton pode”.¹ Não tenho a capacidade que tem o Dalton, ou o Ruben,² de manejar essas coisas, porque entendo que isso não é uma necessidade. É uma questão interdisciplinar, e não disciplinar. Não temos por que nos tornar especialistas em TRI, especialistas em modelos lineares e hierárquicos. Podemos trabalhar juntos nesse processo. É assim que deve ser.

Então, não tenho nenhum problema com essas questões. Acho que a educação está em falta com os métodos quantitativos. Cometemos um erro brutal ao abandonarmos o estudo desses métodos, e hoje pagamos um preço caríssimo: somos obrigados a ver economistas nos dando lições de ler tabela.

O Nigel trouxe ontem o dossiê “Políticas públicas de responsabilização na educação”, que publicamos na revista *Educação e Sociedade*.³ Ele foi montado na seguinte lógica: hoje, no Brasil, estamos fazendo uma série de recomendações de política pública educacional, pois aqui não há apenas uma discussão sobre bonificação, e sim uma proposta de política educacional. Essa proposta traz em si a questão da bonificação que o Nigel separou para a análise aqui, que é de interesse dele. Isso está no bojo de uma política educacional muito mais ampla. Se as raízes dessa proposta de política educacional de *accountability* estão nos Estados Unidos – país que a gerou e utilizou mais amplamente –, nada melhor que examinarmos as consequências dessa política no local de origem. Hoje temos ferramentas para fazer estudos comparativos e para verificar o que aconteceu em outros países com a utilização dessas ideias. Até porque, no Brasil existe, sim, a indicação de que essas políticas são transferidas dos Estados Unidos para cá. Lembro de um estudo da Fundação Itaú Social, intitulado “A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil”, dos pesquisadores Norman Gall e Patrícia Mota Guedes (2009), em que justamente se defende essa transferência – como fica explícito no subtítulo.

Há evidências de que o desenho dessa política educacional baseada em *accountability* tem origem nos Estados Unidos e, portanto, produziu efeitos lá dentro. E hoje há uma farta literatura naquele país que examina as consequências dessa política.

O Nigel faz uma radiografia das críticas expostas no dossiê citado, dividindo-as em críticas doutrinárias e efeitos colaterais e enfatizando a questão de se ela funciona ou não. E pede que não

1 Menção ao professor Dalton Francisco de Andrade, que foi titular do Departamento de Informática e Estatística da Universidade Federal de Santa Catarina, conhecido por sua atuação em relação aos métodos estatísticos para avaliação educacional, área na qual se tornou referência por seu interesse e conhecimento sobre a Teoria da Resposta ao Item - TRI -, os modelos lineares hierárquicos e a análise de dados longitudinais. (Nota da Apresentadora.)

2 Menção ao doutor Ruben Klein, consultor da Fundação Cesgranrio com ampla experiência e atuação na área de estatística e que tem exercido um papel fundamental na consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil. (N. da A.)

3 Ver *Educação & Sociedade* (2012).

condenemos essas políticas *a priori*. Não vamos, de antemão, ser contra essas políticas, pede ele. A lógica do argumento dele é que as políticas de responsabilização ou de *accountability* no Brasil seriam diferentes das políticas de *accountability* americanas. Isso é uma petição de princípio. Ou seja, ele pede que acreditemos que as políticas do Brasil são diferentes das políticas americanas. No entanto, além do estudo da Fundação Itaú Social, há outras evidências que poderíamos trazer para mostrar que há um vínculo, sim, e que as ideias têm uma origem muito clara dentro da política educacional americana.

O Nigel separa as críticas em três blocos. Analisa cada um deles, mas depois continua raciocinando somente em relação ao último. Ou seja, o que ele faz é dividir as críticas, retirar aquelas relativas ao funcionamento do modelo e apagar as outras na sequência de sua análise. Ele passa por todas, mas abandona os dois primeiros blocos e segue trabalhando com a última crítica, que se refere à questão da eficácia. Considera que seria legítimo, em nome de possíveis benefícios, usar uma política – que ele restringe à bonificação. O Professor indaga se podemos compartilhar essa lógica das políticas de *accountability* e se ela pode produzir algum efeito positivo para a educação. Ele pergunta: por que não podemos usar? Indagação semelhante foi feita pelo economista Cláudio de Moura Castro em artigo na revista *Veja*. Ele dizia algo assim: “Que culpa temos se os empresários desenvolveram melhor a teoria das organizações? Se eles desenvolveram melhor a teoria das organizações, temos de usar a teoria das organizações onde existe organização”. Na visão dele, se a escola é uma organização, por que não usar o conhecimento *top* de linha que temos sobre organizações?

E, novamente, o Nigel nos diz: “Temos de pesquisar e verificar se ela é boa ou não, e contornar as consequências indesejáveis”. Ele cita o caso das tendências de centro encontradas por Neal e Schanzenbach (2010) estudar a responsabilização em Chicago. Ele estava numa posição privilegiada porque pegou a rede de ensino antes da entrada das políticas de *accountability* e depois da entrada das políticas de *accountability*. Processou os dados longitudinalmente e mostrou que, quando essas políticas entram em cena, provocam um afunilamento em direção ao centro. Ou seja, o professor passa a se preocupar com os estudantes que estão próximos da média – como o Nigel já explicou ontem – e isso significa lançar ao mar tanto os que já estão muito distantes da média para cima quanto os que estão muito abaixo da média, por uma questão de esforço e tempo do professor. Na medida em que tem 20, 30 alunos dentro da sala de aula, o professor sozinho não tem como dar atendimento individualizado a todos, e é obrigado a fazer escolhas. Nessa escolha, ele concentra as atenções nos que estão próximos do nível da proficiência. Esse é um estudo bonito de Neal.

O Nigel diz: “O problema não seria tanto lançar ao mar os que estão acima da média, mas os que estão abaixo da média”. E começa a nossa discordância. O problema é com os dois lados, porque não posso dizer que, por a pessoa estar acima da média, eu não preciso ter tanta preocupação com ela. Essa postura remete à defesa de que o importante é garantir o básico; garantindo o básico, o resto é optativo. E esse é um problema, um dilema da educação no Brasil. Pedimos pouco para as escolas. Graduamos por baixo as escolas. Nossas exigências às escolas são pelo mínimo. E sabemos que, pedindo o mínimo, vai sair menos do que o mínimo.

É diferente, por exemplo, quando se conversa com o pessoal da Finlândia, com os técnicos. Há inúmeras entrevistas divulgadas a que se pode ter acesso. Os técnicos dizem que discordam dessa visão americana de pedir o básico, o mínimo. Eles pedem às suas escolas o máximo. Depois, se não der, eles estudam por que não está acontecendo. Mas eles não partem de pedir o menos, porque, se pedirem pouco, terão pouco.

Outro exemplo que o Nigel cita para contornar consequências indesejáveis é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – Idesp – em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. É claro que o Idesp é melhor que o Ideb. Sem dúvida nenhuma. Mas temos o estudo do Cenpec⁴ que nos mostra que, além das consequências para as escolas individualmente, quando se implantam políticas de *accountability*, há consequências territoriais para conjuntos de escolas. E essas consequências levam à especialização de escolas em certas funções. Por exemplo, a função de atender os piores alunos de um conglomerado de escolas é deslocada para uma delas especificamente, que passa a cumprir, no conjunto daquele território, a função de acolher aqueles alunos que atrapalham o desempenho médio das outras escolas. Isso é São Miguel Paulista. Isso é Brasil. Não é Nova York.

Acho que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo. E é isso que leva ao apostilamento, que é uma tentativa de controlar o processo: como o professor varia, ponho um monte de folhinhas nas mãos dele e digo: “hoje é a folhinha 1, amanhã é a folhinha 2, depois a folhinha 3...” E

4 O autor se refere ao estudo “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo», de Érnica e Batista (2011). (N. da A.)

assim vai. Tenta-se, portanto, padronizar o processo. É muito duvidoso se obtenham resultados dessa maneira na educação.

Quais são, então, as considerações que podemos colher da fala do Nigel? Primeiro, ela está eivada de petição de princípio. Na realidade, ele não nos trouxe dados que sustentassem ou suportassem as apreciações. Ele nos pede de que acreditemos que o Brasil poderá seguir um caminho diferente dos Estados Unidos. É um desejo. Mas está no campo da fé, não está no campo da ciência. Eu acredito em certos princípios, daí o termo “petição de princípio”, e peço que acreditem que criaremos um caminho diferente aqui no Brasil, que não é o americano. Mas o Professor não mostrou nenhuma evidência empírica tendencial que nos apontasse essa direção. Mais grave, a evidência já disponível aponta em outra direção.

E o mundo caminha hoje muito mais para uma política pública baseada em evidência empírica. Ainda não fazemos essa política no Brasil, mas seremos levados a fazê-lo. E isso vai provocar um debate no país sobre o que é evidência empírica. E eu adianto pelo negativo que evidência empírica não é apresentar um estudo, dois estudos, mas é uma meta-avaliação. Se quisermos, é só escolher uma base empírica para justificar tudo; basta recorrer à literatura para encontrar dois, três estudos. É por isso que a meta-avaliação é o instrumento fundamental da política pública: ela junta uma grande quantidade de estudos e mede a consistência de uma determinada proposta ao longo do tempo considerando o que deu certo e o que não deu, e aquilo de que não se pode dizer absolutamente nada porque o estudo tem problemas metodológicos, ou então porque não se chegou a nenhuma conclusão.

Na nossa área, isso é frequente, porque não existe experimento crucial. Não temos como testar certas ideias de forma definitiva, algo como: “agora vamos tirar a limpo essa história do bônus com um experimento controlado, e, no final, saberemos se o bônus funciona ou não”. No máximo, podemos dizer: *nesse* experimento, *nesse* contexto as coisas aconteceram assim. A meta-avaliação é importante porque reúne uma coleção grande de estudos e vai dizendo: em média as coisas seguem tal tendência. Ou seja, ela cria uma tendência. Então, interessam-nos, em política pública, evidências empíricas tendenciais que persistam numa certa lógica para podermos ter algum elemento. Quando se fazem estudos isolados, qualquer coisa se justifica.

O discurso do Nigel separa a questão da eficácia dos efeitos colaterais. Até entendo que deixássemos de lado os problemas doutrinários, pois não é tão crucial discuti-los, embora tenham consequências. Mas os efeitos colaterais não podem ser separados da pergunta sobre se funciona ou não; eles são parte componente desse estudo. Na outra

ponta, não vi a apresentação de dados tendenciais que pudessem sugerir que estamos no caminho correto.

O Nigel nos diz: “Precisamos de pesquisa, ainda não sabemos bem. Portanto, temos de pesquisar mais”. Ou seja, deixem em suspenso essa política para trabalharmos. Mas aí temos um problema lógico, porque a proposta dele é: façamos política pública de *accountability*. Ele afirma isso. E ao mesmo tempo diz: não me julguem, esperem, deixem os dados aparecerem. O que significa isso? Que essa política não tem dados? Se tivesse, ele não precisava pedir que esperássemos. Ele poderia arrolá-los de imediato: estas são as minhas bases empíricas e é aqui que estou sustentando minha proposta de política pública. Mas ele não tem dados.

O Professor pegou um estudo com onze casos, separou dois, Israel e Índia, países onde certamente a *accountability* pode ter um diferencial porque seus sistemas educacionais são pouco elaborados. Aplicar na Índia a *accountability* é muito provável, assim como no Brasil é provável que encontremos algum resultado nesse processo. Mas isso não é tendencial. Então, existe aí um problema de lógica. O Nigel diz: tem de fazer política pública de *accountability*. Ao mesmo tempo em que afirma isso, ele diz: aguardem por minha evidência empírica antes de me julgar. E os estudos que nos traz não são estudos tendenciais. Ao contrário, os dois casos dele, destacados de um conjunto reunindo outros 13 casos, mostram que não têm efeito.

Esse é outro problema. Imagine que estamos no campo da saúde, Nigel, e o senhor é Secretário de Saúde do Município. Eu chego e digo: “Tenho uma cura para o câncer. Não me julgue imediatamente. Aguarde. Nós aplicaremos o procedimento nos postos de saúde e vamos ver. Mas acredite. Teremos bons resultados. Já apliquei. Eu me curei de um câncer, portanto, acredite em mim. E nós vamos obter dados que comprovem a nossa teoria na prática”. Ora, isso implicaria um problema ético grave, porque estamos lidando com a vida de pessoas com uma proposta de política pública para a qual não temos uma evidência empírica consistente, com uma mera petição de princípios: “Acredite no princípio porque pode ser que obtenhamos uma evidência empírica favorável e, se obtivermos, aí se justifica ainda mais aplicarmos”.

Então, há um problema lógico e ético no meio disso. Não sou contra fazer estudos sobre bonificação. Liberdade acadêmica! Sou contra transferir para redes inteiras propostas que não estão bem documentadas e entendidas – e o Nigel reconhece isso. Os estudos tendenciais também reconhecem isso, como da National Academy of Science,⁵ que ele mesmo nos trouxe. O estudo, intitulado *Pay for performance: evaluating performance appraisal and merit pay*, chega exatamente a estas conclusões: não sabemos como fazer bonificação; os

5 Ver Milkovich e Wigdor (1991).

resultados são praticamente nulos. Há outros estudos apontando dificuldades, e mesmo assim queremos aplicar isso a redes inteiras. Não. Lamento muito. Há um problema ético. Não posso mexer com a vida de milhares de escolas, milhares de professores, milhares de alunos, pais de alunos com uma ideia que não tem suporte tendencial. No mínimo, o que posso reconhecer, Nigel, é que vale a pena investigar. Façam estudos, sem dúvida nenhuma. Não tenho nada contra. Estudos controlados, estudos localizados, para entendermos bem como isso funciona. E no dia em que tivermos um entendimento de como isso funciona, podemos tentar passos maiores.

Mas o problema ético de pesquisa é insolúvel: não podemos aplicar procedimentos duvidosos a redes inteiras com base em uma petição de princípio: pede-se que se acredite, que se tenha fé de que se alcançarão bons resultados. Nisso não posso acompanhá-lo, embora compartilhe da liberdade acadêmica que todos temos em nossas universidades e instituições para fazermos as pesquisas que acharmos convenientes, desde que respeitadas também as repercussões nos sujeitos. A questão da ética na pesquisa é importante.

O Nigel faz uma análise das várias críticas à teoria da *accountability* e algumas ele aceita. Por exemplo, a questão de estreitamento curricular. Não o ouvi argumentar que isso não seria uma realidade. Ele até mostra o estreitamento em vários níveis: curricular etc. Só por isso, já haveria motivos suficientes para descartarmos essa política até novo exame. Porque estreitamento curricular não é pouco.

No entanto, há um fenômeno novo aparecendo na área de produção de evidência empírica que precisamos analisar. É que institutos independentes e algumas fundações empresariais produzem evidência empírica sem revisão de pares acadêmicos. Porque, até agora, evidência empírica é aquela que passou por revisão de um par. Ou seja, eu tenho uma pesquisa que quero publicar, mando para uma revista, ela encaminha para um parecerista competente na área que analisa a proposta e verifica se a metodologia e o estudo são consistentes, se é possível publicar. Então, há uma revisão de par que valida o estudo. Institutos e fundações privadas, empresariais, como têm muito dinheiro, fazem relatórios vultosos, bonitos, bem impressos e dão um aspecto de verdade científica a eles. Não pode ser assim.

O Centro de Política Nacional de Educação da Universidade do Colorado em Boulder derruba um relatório desses por mês de fundações privadas – inclusive do Bill Gates. É um trabalho excepcional. Precisamos de algo assim no Brasil. Acho que a Fundação Carlos Chagas poderia fazer esse papel, ser um lugar de pesquisadores independentes que pegam relatórios de governo, relatórios de empresas, e fazem uma análise da metodologia, dos resultados etc. E que criticam quem tiver de ser criticado: “isso não tem fundamento”, “está errado”,

“não tem metodologia adequada” etc. Há capacidade aqui dentro para isso. E tem de ser pesquisadores independentes mesmo. As universidades também podem e deveriam cumprir esse papel de independência em relação ao vasto material que circula como verdade. O relatório da McKinsey,⁶ de repente, vira verdade – e na versão resumida, em seis páginas, tal como circula nas redes. Não dá. Temos de discutir o que é evidência empírica. E temos de discutir o que é fazer pesquisa com revisão de pares, porque as coisas estão escapando de controle.

Não dá para pôr a política na praça e só depois ir atrás da evidência empírica – é isso que eu quero dizer. Então, Nigel, não dá para concordar com sua proposta, com sua solicitação de que aguardemos para julgar as políticas. Do ponto de vista acadêmico, até posso entender e concordar: vamos dar uma chance para as políticas de *accountability* mostrarem sua eficácia – do ponto de vista acadêmico, dentro da universidade, usando o direito à liberdade de pesquisa. Como política pública, que mexe com a vida das pessoas, não dá, tem um problema ético nisso. Aí não tem jeito. É a questão do cigarro: mata ou não mata? Se perguntar para quem vende, diz que não. Se for ver o que acontece com quem fuma, diz que sim. Quem tem razão? São esses os problemas de evidência empírica. Não é fácil encontrar evidência empírica. Falar muito tempo no celular “cozinha o cérebro” ou não? Quem vende celular diz que é uma bobagem. Quem está do outro lado “pesquisando corpos” se pergunta: teremos de esperar aparecerem mais corpos sobre a mesa para acreditar que celular faz mal? É uma interrogação que está no ar. Portanto, não dá para fazer a política primeiro e só depois medir a consequência, examinar e dizer: “é bom”, “não é bom”. Porque já se produziram efeitos. E a ética tem a ver com os efeitos que produzimos ao fazer política pública.

Temos de aprender com a experiência dos outros, sim. Qual o problema de a *accountability* brasileira ser diferente da *accountability* americana? Idade. Só isso. A americana tem 30 anos ou mais. A brasileira começou outro dia. A *accountability* americana só foi se instalar de fato em 2001, mas surgiu em 1983, com o relatório *A nation at risk*.⁷ Ela ganhou corpo com a Lei de Responsabilidade Educacional americana *No Child Left Behind*,⁸ que tem mais de mil páginas e estabelece todas as regras da *accountability* dura nos Estados Unidos. Está tudo legislado. Quando se fecha uma escola, está na lei que pode ser fechada.

A nossa Lei de Responsabilidade Educacional ainda está tramitando no Congresso.⁹ Não está pronta. Estamos apenas no começo. Não é que seja diferente, mas é que os estágios de desenvolvimento da *accountability* têm idades diferentes. E se não aprendermos com a experiência das políticas de *accountability* mais velhas, se entendermos que isso não é conosco, que os erros dos americanos são só deles e que nós faremos certo, que garantia temos? Dá para acreditar numa petição

6 Trata-se do relatório *How the world's best-performing schools systems come out on top* (BARBER; MOURSHED, 2007). (N. da A.)

7 Ver United States (1983).

8 Ver United States (2001).

9 Trata-se do Projeto de Lei n. 7.420, de 2006, da professora Raquel Teixeira, que “dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”. (N. da A.)

de princípio de que nossa *accountability* será diferente da americana? Pode ser que sim, pode ser que não. E se não? E se sim? Quais serão as consequências? Novamente, os problemas éticos se apresentam. Então, acho que temos de aprender com a experiência dos outros, sim. Porque não existe uma grande diferença de procedimentos, mas apenas uma questão de idade. Estamos começando. Agora, por exemplo, temos a PEC 82,¹⁰ que eu chamo de PEC da Meritocracia. Ela vai fazer uma alteração na Constituição brasileira para introduzir o princípio da meritocracia entre os outros princípios que regem o serviço público, como independência e impessoalidade.

Note-se, então, que estamos em processo de criação desses instrumentos legais. Além da PEC 82 e do PL 7.420, temos os Arranjos de Desenvolvimento Educacional – ADE –, que o Conselho Nacional de Educação já aprovou. Trata-se de uma engenhosa articulação entre a iniciativa privada no campo horizontal com a iniciativa pública no campo vertical – que também é um componente fundamental da proposta de *accountability*. Isso ainda está sendo produzido. Lembro que a análise que se faz hoje da Lei de Responsabilidade Educacional americana indica que um fator decisivo da aprovação da lei no Congresso americano foi a experiência do Texas quando George Bush era governador do estado. E o Texas produziu resultados sensacionais com a *accountability*. Hoje, a *accountability* texana é conhecida como o “milagre do Texas”. E hoje sabemos porque aqueles resultados eram milagrosos: fraude. O Texas é uma fraude. Mas uma fraude que convenceu cada um dos republicanos e democratas a contrariar seus próprios princípios unindo-se à aprovação da Lei de Responsabilidade Educacional americana.

Temos a nossa lei no Congresso. Vamos ver a que vem e o que está dizendo. Ela saiu do ministério não incluindo responsabilização por metas acadêmicas. Tentava controlar o gestor. Hoje, foram pensados a essa lei 14 projetos que estavam em tramitação na Câmara e já se discute incluir a responsabilização por metas acadêmicas. Veja-se o caso americano. A lei diz: em 2014 todos os estudantes americanos serão proficientes. Não é um ou outro. Não é uma escola ou outra. São todos. Todos serão proficientes. Durante dez anos, tentou-se convencer os sucessivos governos de que isso era uma idiotice, que não havia como garantir nem implementar a meta de “todos os alunos dos Estados Unidos proficientes até 2014”. Não adiantou. Ela foi mantida. Até que, no início de 2012, o Ministro da Educação americano foi aos jornais dizer que, numa análise otimista das escolas americanas, 50% não conseguirão cumprir a lei em 2014. O Presidente Obama ficou numa situação complicada e resolveu instituir um “perdão” aos estados porque eles não vão conseguir. Nos Estados Unidos, quem não respeita a lei sofre as consequências, deixa de obter recursos. Para

10

Referência à Proposta de Emenda à Constituição n. 82, de 2011, de autoria de Edmar Arruda (PSC/PR), em tramitação no Congresso, que propõe a alteração do artigo 206 da Constituição Federal para inserir o inciso IX prevendo a meritocracia como um dos princípios norteadores do ensino público no Brasil. (N. da A.)

evitar a falência, Obama está concedendo o perdão. Mas o perdão é condicionado à aceitação da sua política educacional. Ele diz aos estados: concedo-lhes perdão, mas vocês usam a minha política na sua política educacional. Alguns estados aceitaram, outros estão batendo o pé e não querem aceitar. Essa é a situação que se criou dentro dos Estados Unidos com uma lei irrealista, sem nenhum fundamento, tirada da cabeça do Sr. Bush.

Tem mais. Eu não vi menção ao Chile. O Chile sumiu. O Chile, que sempre é lembrado por uma política de *accountability* na América Latina – antiga filial dos americanos. Nós temos o Chile aqui pertinho. O que aconteceu com as políticas de *accountability* dentro do Chile? Criaram um dos sistemas mais segregados do mundo. Um problema seríssimo de equidade. Cem mil pessoas na rua, entre pais e alunos, protestando. Criaram um sistema em que se tem escola pública para pobre, escola subvencionada para remediado e escola privada para rico. Observe-se o resultado do Pisa e se verá que o nível socioeconômico acompanha o tipo de escola. A escola subvencionada chilena não é outra coisa senão reflexo da escola *charter*¹¹ americana. E o Chile? Sumiu?

Com o bônus em São Paulo foi a mesma coisa. Primeiro, o bônus individual não funcionou. Nova York mudou, passou de individual para escola. O Estado de São Paulo fez a mesma coisa. Nova York, então, fechou a política de bônus. O Estado de São Paulo mantém a política de bônus. Ou seja, a evolução da ideia de bônus em São Paulo é a mesma daquela de Nova York. Como estamos fazendo diferente de Nova York? Como é essa diferença de Nova York? Eles também fazem cálculo de nível socioeconômico. Não fomos nós que inventamos isso. Nível socioeconômico é básico em qualquer pesquisa da área educacional. Não é uma inovação brasileira. Aliás, nós aprendemos isso com os americanos.

Não existe para mim essa ideia de meia responsabilização e responsabilização plena ou responsabilização *light* e responsabilização dura. Até porque o conceito de responsabilização, segundo Kane e Staiger (2002), três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. Esses são os três elementos de um sistema de *accountability*. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa. A divulgação pode ser tácita, indireta – como alguém apontava aqui ontem: “se eu divulgo só quem recebeu bônus, eu divulguei quem não recebeu”. Aliás, se eu entrar no *site* do Inep, saberei o Ideb das escolas. Os elementos estão presentes. Que a idade da nossa *accountability* não nos faça nos reconhecer plenamente na *accountability* americana não significa que não a tenhamos aqui. Temos, sim. E mais, não acho que se possa destacar da *accountability*

11
As escolas *charter* são construídas e geridas por entidades privadas, mas o Estado arca com as despesas relativas a matrícula e mensalidades dos alunos e se responsabiliza por monitorar seu desempenho. (N. da A.)

a questão dos resultados e converter isso num pagamento de resultado diferente de *accountability*. Os três elementos continuam presentes. O resultado sozinho, isolado, não cumpre efeito nenhum. E não há, inclusive, como estabelecer o resultado sem ter uma aferição. Então, não há como separar. Visto que não há como separar a questão da meritocracia, ela está imbricada nisso. Está automaticamente envolvida nesse processo.

Agora, uma coisa curiosa. Donald Campbell advertiu sobre tudo isso antes das políticas de *accountability*, em 1976. Ele dizia: se você associa um indicador a recompensas ou consequências determinadas, vai gerar provavelmente uma corrupção do próprio indicador. Isso foi dito lá atrás. Nós não queremos dar ouvidos à advertência de Campbell, mas foi muito clara.

Voltamos ao exemplo do Chile. Estive lá há alguns anos e a discussão no Congresso era a seguinte: as escolas subvencionadas não queriam pobre, a menos que o Estado pagasse mais – porque pobre era mais caro para ensinar. Então, ninguém queria pobre. O Estado teve de flexibilizar pagamentos e pagar mais por alunos de risco. São aspectos que a política pública vai gerando. E o Chile está aí para ser analisado, com todas as repercussões. E no Brasil já temos também consequências proporcionais à idade da responsabilização que existe obviamente.

Tenho algumas outras observações a fazer no pouco tempo que me resta.

A primeira é: por que tudo isso? Por que a *accountability* chega neste momento com essa força? Por que a cultura da auditoria se sobrepõe à cultura da avaliação, modulando-a, aprisionando-a? Essa mistura de *accountability* com avaliação, a meu ver, vai ser danosa para a área de avaliação, porque, inclusive, não entrará na área da educação. Continuará fora da área da educação se for colocada dessa maneira. Na área da educação não existe ganhador e perdedor. A área da educação é área de direito, e área de direito não tem ganhador e perdedor. A área do mercado, sim. Eu jogo na bolsa, sei que posso ganhar e posso perder. E se perder, não tenho direito de reclamar, assinei até um contrato. Se eu investir 100 e cair para 70, o problema é meu. Faz parte do jogo. O mercado lida dessa forma. Na área da educação, não pode haver perdedor. O problema começa aí: a lógica de funcionamento não se adapta à lógica da área educacional porque não podemos viver com perdedores.

A questão é como evitar os perdedores, como não gerar perdedores. Isso vale para o aluno, para o professor, para a escola, para todo o sistema. O que mais nos choca é levantar uma placa de Ideb na porta da escola. Mas há outras coisas muito mais duras do que isso e que são feitas no interior das escolas em nome das avaliações. Alguém me

dizia outro dia que houve aumento em 100% de crianças com déficit de atenção – há indicação disso nas avaliações. Como é que aumenta assim em 100% a indicação de crianças com TDAH? Temos de investigar isso, pois parece um efeito de política. As escolas sustentam que o problema está na criança, que é ela que tem distúrbio. Um médico americano, em uma entrevista recente, dizia que não concordava muito com essa história de medicalizar os problemas das crianças, mas a sociedade americana havia optado por não gastar onde era necessário para resolver o problema. Então, só lhe restava medicar. E ele medicava. Houve uma explosão de medicalização.

Precisamos examinar por que tudo isso, entender o momento pelo qual estamos passando. Eu resumiria da seguinte maneira: o Brasil foi escolhido, ao longo dos últimos dez anos, como plataforma de investimento internacional. Hoje faz parte dos Brics, ao lado da Índia, China, Rússia e África do Sul, todos países com alta densidade de mão de obra. E sabemos que, para manter um negócio rentável, é preciso encontrar mão de obra barata. Há outras formas: introduzir inovações para reduzir custos. Mas o grosso da tropa é que conta, e é preciso dar um jeito de diminuir o custo médio salarial. Por isso, em Nova York, uma empresa que faz avaliação cardíaca prefere mandar o resultado por internet para ser examinado em Taiwan, onde um médico ganha a metade do que ganha um médico americano. Feito o diagnóstico, ele é remetido de volta a Nova York onde é impresso e entregue ao paciente. O que importa é reduzir custo.

Há implicações gravíssimas para a área da educação quando se coloca a lógica empresarial dentro da escola, dentro da área educacional. O que significa para uma empresa educacional manter-se no mercado? Ela tem de derrubar custos. Como é que está a discussão americana? Hoje o problema das escolas *charters* passou para outro patamar. Uma escola *charter* – que em Washington responde por 43% da rede pública e em Nova York por quase 50% – está se virtualizando para poder ser competitiva. Há 500, 600 alunos dependurados em um professor *on-line*. Ela virtualizou porque a única maneira de ser competitivo na área educacional é aumentar o tamanho de turmas e precarizar o professor.

São essas duas lógicas que permitem ser competitivo. Então, tem consequência quando se diz que vamos introduzir a lógica privada dentro da área educacional, porque teremos de seguir as regras do mercado, e elas são implacáveis: ou as seguimos ou vamos à falência. Para não falir, introduz-se essa lógica dentro das empresas educacionais, porque se as empresas administrarem as escolas públicas precisarão ter maior número de turmas e precarizar o professor. A Teach for America joga 10 mil professores precarizados no mercado americano, com cinco semanas de treinamento – em cinco semanas tem um

professor pronto para jogar no mercado. Joga 10 mil deles durante o ano para abastecer o mercado, reduzir custo e poder sustentar isso.

Voltando à questão econômica, o fato é que o Brasil, nesses últimos dez anos, por uma questão de conceito de desenvolvimento e posição internacional, terminou sendo plataforma de investimento e recebeu mais de 70 bilhões de investimentos produtivos diretos, que é mais do que recebeu nos últimos 60 anos. Esse dinheiro que entra tem de ser valorizado. E há um problema: a estratégia que o Brasil seguiu foi de crescer gerando elevação salarial. Daí termos jogado 40 milhões de novos consumidores no mercado – que alguns chamam de nova classe média, mas há uma discussão muito grande sobre isso. Então, há 40 milhões de novos consumidores que tiveram seu salário melhorado. Os economistas chamam isso de armadilha da renda média. Por que armadilha da renda média? Porque, obviamente, quando se eleva a renda média, perde-se competitividade internacional, porque o salário fica mais caro e não se consegue ganhar da China, ganhar da Rússia, onde a mão de obra é mais barata, a média salarial é menor.

O Brasil fez esse movimento e não é possível dar marcha a ré, porque isso causaria um problema sério: provavelmente perda de eleição. Qual a saída? Aumento de produtividade – não tem jeito. Para aumentar a produtividade, tem de introduzir tecnologia e tem de mexer com a educação do trabalhador, com a formação dele. Muito provavelmente, hoje a questão educacional mudou de *status*. Se até agora podíamos rolar com a barriga a questão da educação, porque as estratégias de valorização do capital eram outras, agora só resta a produtividade, já que os bolsões de miséria, que poderiam ser usados, estão escasseando. O campo só tem 16% de pessoas, a mulher já está incorporada na produção, cerca de 75%. Portanto, não tem mais como empurrar com a barriga. Está aí o ensino médio explodindo. Isso significa que os empresários consideram hoje que a educação é algo muito sério para ficar só na mão de educadores profissionais. E eles vão pôr a mão nisso, e já estão pondo a mão nisso com a ótica deles. E na ótica da empresa é *accountability* que faz funcionar, porque precisa de resultados rápidos, inclusive.

Então, temos aí um fechamento de interesses entre os políticos, que precisam de respostas rápidas a cada dois anos para a eleição. Na outra ponta, temos o movimento na economia que precisa acelerar os processos de formação – não sou contra, não estou falando a favor ou contra, estou constatando. Acho que os empresários têm direito a influenciar as políticas educacionais. Mas não têm direito de fazer política só para eles, porque tem mais gente na sociedade além dos empresários. Obviamente, eles são legítimos participantes dessa política – mas não para defini-la sozinhos, porque assim não é democrático. Se colocarmos a educação nas mãos de um fragmento, de uma facção da

sociedade, que são os empresários, não é democrático. Não podemos deixar que uma facção da sociedade defina qual a política pública. Ele pode participar desse processo. Mas, além de preparar para a empresa, para a indústria, para as necessidades da indústria, existem outras necessidades do país para a sua juventude, outros objetivos que temos de garantir na formação da nossa juventude. Portanto, temos de abrir um debate muito maior do que só essa questão da implicação econômica. Temos de discutir o que entendemos por uma boa educação.

No texto,¹² faço uma sugestão. A alternativa à pressão é aquela que Bryk¹³ ensaiava em Chicago nos anos 1990; é a saída pela “confiança relacional” – um conceito criado por ele que envolve vários elementos e implica lidar com as relações do interior das organizações. Ou seja, se não cuidarmos das relações que acontecem no interior das escolas entre alunos, entre professor e alunos, entre professor e professor, entre diretor e professor, diretor e aluno – relações muito complexas para serem administradas pura e simplesmente pela incidência de pressão –, se isso não for adequadamente tratado, não se liberam forças positivas, consistentes e duradouras no interior da escola.

Querem partir para a pressão, querem colocar a *accountability* em cima de um sistema falido? Porque ninguém discute o “professor horista” neste país. Eles estão no ensino médio e no fundamental da 5ª à 9ª série. Professor horista é uma invenção pela qual um professor atende 700 alunos em uma semana. O que se pode fazer com ele? Envolvê-lo em quê? Só se for na pressão mesmo. Mas isso impede que se faça um trabalho dentro da escola. Isso não é discutido no Brasil. O professor horista é uma excrescência que é aceita. Dados que o professor Neto e outros¹⁴ trazem sobre a infraestrutura das escolas são alarmantes. Aliás, achei fantástico o estudo. Só o Neto para inventar uma “proficiência de infraestrutura” – acho genial isso. Fantástico. Eles mostram que há 48% das escolas no nível de infraestrutura elementar. E na hora de fazer a política, esquecemos tudo isso, colocamos pressão no sistema. Os estudos mostram que 50% a 60% das variáveis que afetam a proficiência dos alunos são externas às escolas. Resta quanto para elas: 40%, 50%? Desse total, 17% a 20% dizem respeito ao professor. Queremos atuar em 17% ou 20% – sendo generoso – dos efeitos que definem a aprendizagem, e deixamos os outros 60% debaixo do tapete. Reconhece-se que é assim, os estudos disponíveis dizem que é assim, mas, na hora de fazer a política, aumenta-se a pressão sobre o professor.

Nessa linha, temos a definição do pagamento do professor pelo resultado do aluno nos testes, algo que o Brasil não faz ainda, por uma questão de idade de *accountability*, mas que os americanos estão aplicando mesmo contra o parecer dos melhores estatísticos e avaliadores do país, os quais se manifestaram no *New York Times*, em

12 Referência do autor ao texto que enviou como base de sua fala no *Ciclo de debates*. O texto, intitulado “Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação” será publicado brevemente em livro. (N. da A.)

13 Referência ao pesquisador Antony Bryk, presidente da The Carnegie Foundation e ex-docente da Universidade de Chicago e da Universidade de Stanford. (N. da A.)

14 Referência à pesquisa realizada por Joaquim José Soares Neto, Gírlene Ribeiro de Jesus, Camila Akemi Karino, da Universidade de Brasília – UnB –, e Dalton Francisco de Andrade, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, intitulada *Estudos de fatores associados que influenciam o aprendizado estudantil*, que tem como um dos seus produtos a escala mencionada. (N. da A.)

uma carta pública, denunciando que não há estabilidade dos modelos de cálculo de valor agregado para efeitos de pagamento de professor. Mas os estados implementam porque têm fé. Não é evidência empírica, é fé. Em Nova York, decidiu-se agora que 60% do pagamento dos professores do estado – posso estar confundindo porque cada estado tem um número, vai de 40 a 60% – serão baseados nos testes dos alunos. O salário do professor é definido a partir dos testes dos alunos, com os melhores estatísticos e teóricos de medida do país, nos jornais, dizendo que não há base para se fazer esse cálculo estável.

Há ainda o escândalo de Los Angeles, onde os professores foram ranqueados no jornal *Los Angeles Times* – essa história de governo não ranquear não é invenção brasileira também, é cópia de lá. Por que eu vou ranquear e levar pancada se posso disponibilizar para o jornal ranquear? O *Los Angeles Times* fez isso, publicou a lista dos 8 mil professores de Los Angeles com sua avaliação. O pessoal de Colorado partiu do modelo de análises deles e mostrou que havia variações brutais no sistema que mudavam radicalmente a posição dos professores.

Nova York não se contentou, pegou seus 18 mil professores, ranqueou e publicou no *New York Times*. E destruíram de novo o ranqueamento feito em Nova York. Mas não adianta. É fé. Não é ciência. Sabe como isso é conhecido lá? *Junk science*, é lixo, *garbage*.

Então, nós temos de ter cuidado com as políticas que estamos implantando por aqui. Não é porque é bom para os americanos que é bom para o Brasil. Até porque nem é tão bom assim nem para eles. Acho que essa fase já passou há algum tempo.

REFERÊNCIAS

BARBER, Michel; MOURSHED, Mona. *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company, set. 2007.

CAMPBELL, Donald T. *Assessing the impact of planned social change*. 1976. Disponível em: <http://portals.wi.wur.nl/files/docs/ppme/Assessing_impact_of_planned_social_change1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2011.

ÉRNICA, Mauricio; BATISTA, Antônio A. Gomes. *Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo*: Cenpec, 2011. (Informe de Pesquisa, n. 3)

FREITAS, Luiz Carlos (Org.). Dossiê Políticas públicas de responsabilização na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.

GALL, Norman; GUEDES, Patrícia Mota. *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2009. Disponível em: <<http://pt.braudel.org.br/noticias/arquivos/downloads/a-reforma-educacional-de-nova-york-possibilidades-para-o-brasil.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

KANE, Thomas J.; STAIGER, Douglas O. The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives*, v. 16, n. 4, p. 91-114, 2002.

MILKOVICH, George T.; WIGDOR, Alexandra K. (Org.). *Pay for performance: evaluating performance appraisal and merit pay*. Committee on Performance Appraisal for Merit Pay, National Research Council, Washington: The National Academies Press, 1991.

NEAL, Dreak; SCHANZENBACH, Diane W. Left behind by design: proficiency counts and test-based accountability. *Review of Economics and Statistics*, Cambridge, v. 92, n. 2, p. 263-283, 2010.

UNITED STATES. Congress. *No child left behind act*. Washington, 2001. Disponível em: <<http://www.state.nj.us/education/grants/nclb/>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNITED STATES. The Commission on Excellence in Education. *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C., 1983.

LUIZ CARLOS DE FREITAS

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – FE/Unicamp
freitas.lc@uol.com.br

Recebido em: JANEIRO 2013 | Aprovado para publicação em: MARÇO 2013

RESENHAS

CUIDADO E CUIDADORAS: AS VÁRIAS FACES DO TRABALHO DO CARE

HELENA HIRATA, NADYA ARAUJO GUIMARÃES (ORG.)

SÃO PAULO: ATLAS, 2012. 236 p.

O aparecimento de uma nova ocupação e sua posterior análise não é algo trivial. As demandas da sociedade, a consolidação de um corpo de conhecimentos, o credenciamento e reconhecimento sociais, a profissionalização e autonomização de uma categoria ocupacional não acontecem do dia para a noite. Nesse sentido, o *care* – simples e genericamente, “o cuidado com o outro”, “a atenção para com outrem”, visando a melhorar o seu bem-estar – não é uma ocupação nova, aqui e alhures: seja o trabalho que envolve o cuidar de crianças, passando por aquele que é dispendido nos afazeres domésticos no seio da família (que podem ser delegados a babás, empregadas domésticas e faxineiras), até aquele que engloba os cuidados na área da saúde, todos esses tipos de trabalho são ocupações consolidadas nos mais diversos contextos sociais da atualidade, cada qual sendo, na maioria das vezes, analisado por campos específicos do conhecimento.

O que é novo em relação ao *care* é a inclusão de mais uma ocupação no arcabouço dos cuidados – o/a cuidador/a de idosos –, o que tem tornado nebulosas as fronteiras entre as diversas categorias ocupacionais mencionadas. Esse fenômeno decorre de inúmeras transformações, mas, principalmente, de mudanças no padrão demográfico das sociedades, cuja população tem envelhecido, vivido mais e, portanto, demandado um novo tipo de atenção. É assim que, em anos recentes,

tem aparecido a figura da cuidadora ou cuidador, aquela ou aquele que cuida – formal ou informalmente, com ou sem remuneração – das pessoas idosas dependentes. O *care* não se refere apenas ao cuidado desse grupo; mas, dado que várias categorias antes separadas (a enfermeira e as técnicas de enfermagem, de um lado, e trabalhadoras domésticas, de outro) passaram a desempenhar esse papel, ao lado da cuidadora – com repercussões nas oportunidades ocupacionais, nas formas de regulamentação profissional e nas carreiras –, ele tem sido associado ao cuidado daqueles inseridos na chamada quarta fase da vida (infância, adolescência, adultez e velhice): “...o cuidado aos idosos é um campo especialmente rico [e] o estudo do trabalho do *care* evidencia que tarefas similares são realizadas sob múltiplas maneiras, bem como sob diferentes formas de trabalho e relações de emprego, que se combinam de modos variados com tipos diversos de provisão” (p. 64).

É à construção social desse extenso grupo social (crianças, velhos, dependentes em geral) e profissional (trabalhadoras domésticas e cuidadoras de velhos) que se dedica o livro *Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care*. Em um volume bastante denso e detalhado, ele aglutina reflexões e pesquisas originárias dos hemisférios Norte e Sul, do Leste e do Oeste, e realizadas por estudiosas/os de diversas línguas, países e campos do conhecimento. Essa pluralidade de contextos é fundamental para a riqueza da obra, pois revela não apenas que o *care* está se alastrando e sendo analisado nos quatro cantos do mundo, mas também que seu desenvolvimento é recoberto de especificidades conforme a sociedade considerada. É a primeira iniciativa do tipo no Brasil, onde as diversas ocupações mencionadas já eram estudadas (embora o *care*, só muito recentemente), mas não de um modo integrado, tal como proposto na obra.

O livro é dividido em quatro grandes partes: 1) *Care*, trabalho e emoções; 2) Configurações sociais do *care*; 3) *Care*, políticas públicas e profissionalização; e 4) *Care* e migrações internacionais. A primeira trata de reflexões mais teóricas sobre a extensão do *care*, sua ética e os aspectos que envolvem esse tipo de trabalho; as três últimas analisam como ele se materializa em diferentes configurações sociais e em função dos recortes de classe social, gênero e raça ou etnia. Não irei resumir cada um dos 13 capítulos que compõem o volume, já que deles se pode ter uma visão bem panorâmica na Introdução, escrita pelas organizadoras. Proponho, assim, tratar das convergências que perpassam o *care* e que são tratadas pelos diferentes artigos, para que a diversidade de sua concretização, analisada em cada um deles, seja o convite para que o leitor mergulhe nas suas 236 páginas. Embora haja similitudes entre as várias atividades de cuidados (das crianças, da casa, dos idosos, dos deficientes físicos), os artigos – e esta resenha – se concentram nas situações que envolvem a atividade do *care* às pessoas idosas. Eventualmente, um ou outro artigo será explicitamente mencionado.

A primeira convergência diz respeito à especificidade do tipo de trabalho que o *care* envolve: o *care* se insere no setor de serviços (prestação de serviço a um cliente) e, como tal, engloba – além de competências físicas e cognitivas – uma forte dimensão emocional, porque pressupõe a relação entre pessoas, sempre complexa. Porém, mais do que qualquer outra ocupação baseada em uma relação de serviço, a emoção aqui tem um peso mais forte, pois esse tipo de trabalho mistura fortemente amor, afeto e altruísmo. Decorrência disso – e segunda grande convergência –, as atividades de *care* são majoritariamente desenvolvidas por mulheres (seja no interior das famílias ou em instituições públicas ou privadas), já que essas *qualidades* requeridas para o cuidado são tidas como “naturais” ou “inatas” a esse grupo, que as desenvolve no âmbito doméstico – por oposição às *qualificações* aprendidas pelos homens no espaço público.

Não sem razão, a distribuição e a gestão do *care* na sociedade assentam-se principalmente na instituição familiar, ou seja, no âmbito do privado, do informal – configurando o terceiro aspecto comum revelado pela maioria dos capítulos do livro – em quase todos os contextos considerados. Tal fato tem por base a representação social de que são as famílias – as mulheres – que devem ser as principais responsáveis por cuidar de seus velhos, já que estes seriam mais bem amparados por pessoas com algum grau de parentesco e/ou proximidade prévia. As outras instituições que podem dividir e administrar o *care* – Estado, empresas privadas e organizações filantrópicas sem fins lucrativos – terão um peso maior, aí sim, conforme determinada configuração social.

Quarta característica que perpassa o *care*, os serviços à pessoa em situação de fragilidade têm estimulado migrações internacionais de mulheres, que vão do Sul para o Norte e do Leste para o Oeste realizar esse trabalho considerado “sujo”. Assim, desvalorizadas socialmente por estarem no âmbito da reprodução – onde há várias atividades “que se procura *não fazer*, [mas sim] delegar a alguém em posição socioprofissional hierarquicamente inferior” (p. 34) –, tais funções são delegadas não apenas às mulheres, mas às mulheres pobres e não brancas. Na confluência dos quatro aspectos mencionados, está a falta de reconhecimento simbólico e financeiro do *care* (falta de formação profissional, salários baixos, perspectiva de carreira limitada etc.), que considero aqui a quinta similitude apontada.

Claro está que essa representação – ou seja, a maneira como o *care* é visto e considerado em cada lugar – terá impactos consideráveis na formulação de políticas públicas (proteção social, profissionalização etc.). Daí a diversidade, já mencionada, que recobre as diversas formas de trabalho, de contratação, de remuneração e de relações de emprego do *care*, caracterizando a sexta convergência.

Esses seis aspectos que perpassam o trabalho do *care* – trabalho emocional feito por mulheres pobres, não brancas e migrantes, na

maioria das vezes no ambiente familiar, sem regras claras de profissionalização e desvalorizado socialmente –, ao lado do fenômeno do envelhecimento populacional, já o transformaram em *categoria social* da maior relevância, “a ser assumida, mesmo que parcialmente, pela esfera pública” (p. 103). Do mesmo modo, tais aspectos têm forte impacto sobre várias áreas do saber, que o tomam como *categoria analítica* que tanto desafia ortodoxias quanto reforça temáticas pré-existentes, agora com nova especificidade. Daí a importância, apontada pelos artigos, explícita ou implicitamente, de um olhar multidisciplinar para dar conta de sua complexidade. Vejamos.

Ao contrário da economia neoclássica e mesmo da sociologia econômica, os economistas que estudam o *care* têm se esforçado por mostrar que as atividades humanas em que há conexões emocionais e mesmo íntimas podem ser vistas do ponto de vista econômico. Ou seja, as práticas de um trabalho com caráter social, que implicam sentimento e relações interpessoais, podem conviver com a remuneração de modo frutífero. Diversos autores americanos e franceses chegam a essa conclusão, ou seja, recusam a chamada perspectiva “dos mundos hostis” (na qual há um mercado que corrompe o *care* e o amor, degradados pela monetarização) e aquela “do comércio em toda parte” (para a qual importa apenas a definição do preço justo, sem contar os demais aspectos que envolvem essa relação de cuidado). No lugar, reconhecem que o *care* pago se tornou social e moralmente legítimo, mas é preciso que ele saia do gueto da marginalidade econômica e seja mais valorizado e mais bem pago, para o que propõem a perspectiva “das relações bem ajustadas”: “... não se trata de se perguntar se o dinheiro corrompe ou não, mas, sobretudo, de analisar as combinações entre as atividades econômicas e as relações de *care* que dão lugar a situações mais felizes, mais justas e mais produtivas” (p. 23-24).

À mesma conclusão parecem chegar as pesquisadoras feministas, que, questionando os modelos de *welfare state* assentados sobre o trabalhador masculino, produziram transformações conceituais e políticas importantes. Assim, mais do que a necessidade de remuneração do *care*, agora já reconhecida, “procuram enfatizar o montante e a forma de pagamento” (p. 26). Nesse sentido, propõem um repensar sobre qual tipo de gestão dos cuidados seria mais favorável à igualdade de gênero. Na verdade, se todas as ocupações do *care* têm uma predominância feminina, *certas* ocupações do *care* – as menos profissionalizadas (empregadas domésticas e cuidadoras) – reforçam não apenas a desigualdade de gênero, mas também as de classe social e raça, como mostram diversos sociólogos que escrevem no livro: o trabalho do *care* “parece ser regido por um princípio de desigualdade (homens/mulheres, migrantes/não migrantes etc.)” (p. 99).

Essas análises sociológicas serão enriquecidas se acrescidas de uma visão que reflete sobre os processos psíquicos mobilizados nas

atividades do *care*, de tal modo que se articulem suas implicações políticas, práticas e éticas: em vez de visões estereotipadas sobre o amor ou sobre a “má reputação” do cuidado, é imperioso “interessar-se por visões morais particulares onde a preocupação com os outros se expressa através de atividades concretas, mais ou menos agradáveis, que solicitam sentimentos ou afetos por vezes penosos, contraditórios, ambivalentes e marcados por defesas” (p. 41).

Dois autores chamam atenção para o fato de que, no trabalho do *care*, não se pode subestimar a importância de quem está sendo cuidado. Angelo Soares mostra que cuidar de crianças, de idosos ou de pessoas com alguma limitação são atividades bem diferentes entre si: “os atores que compõem essa relação são, dessa maneira, determinantes do tipo de interação que será estabelecida no trabalho de cuidar. Trata-se de relações desiguais perpassadas por assimetrias socialmente estabelecidas de gênero, idade, classe social, raça e etnia, que se recobrem parcialmente, que implicam um exercício de poder e exigem qualificações específicas” (p. 45). Guita Debert prioriza o ponto de vista dos idosos para refletir sobre um envelhecimento digno. A autora combate a visão dominante na gerontologia, segundo a qual os velhos querem ser cuidados por seus familiares. Em tal representação, a velhice é colocada como um problema das famílias, que devem ser ajudadas pelo poder público nessa tarefa, o que acaba por não dar visibilidade ao idoso como um sujeito de direitos. Assim, “apostar que o bem-estar da velhice está na reclusão do lar e que a família nessa tarefa terá o auxílio do Estado para contratar o empregado doméstico nacional ou imigrante é adiar inconsequentemente a reflexão e as propostas de práticas inovadoras para um experiência de envelhecimento bem sucedida” (p. 231).

Nesse sentido, são muito importantes as reflexões que mostram como vários países organizam diferentemente seus mercados e suas políticas públicas, em termos de financiamento e modos de atendimento do *care*: “... esse tipo de abordagem revela, desde logo, a importância do nível nacional de análise, dado o papel crucial do Estado na construção das formas de regulação institucional do trabalho e da profissionalização dos serviços de *care* em cada caso” (p. 83). É assim que se tem configurações sociais diversas na organização do *care*, que vão desde a predominância das famílias (*care* informal e não remunerado), passando pela do mercado privado – formal ou informal – até aquela do setor público ou sem fins lucrativos. Nos dois últimos casos, o cuidado pode se dar no ambiente familiar ou em instituições especializadas, revelando as várias combinações possíveis. Essa pluralidade atesta que ainda não está claramente estabelecido se os empregos de cuidadores devem ser organizados e pagos pelo Estado ou por clientes particulares, embora haja um consenso sobre a necessidade “de um sistema formal de apoio

incorporando Estado e mercado privado, de forma a garantir uma assistência mais qualificada aos idosos” (p. 154).

Thierry Ribault enfatiza o lado do mercado na sua argumentação: em que pese a diversidade nacional, a individualização da relação salarial – presente atual e globalmente em todos os tipos de trabalho, mas principalmente na relação de serviço – prejudica não apenas os projetos daqueles que trabalham, mas põe em risco a própria qualidade do serviço oferecido: “como, de fato, estabelecer uma convenção confiável que possa medir os progressos num contexto de relação interindividual, na ausência de regras claras e valores coletivos?” (p. 122). Ou, em outros termos, “o que poderia desencadear um círculo mais ou menos virtuoso qualidade de emprego-qualidade de serviço, no campo da profissionalização dos serviços de auxílio a domicílio?” (p. 120). Entre uma solução tipicamente liberal (mercado espontâneo) e outra de cunho superinstitucionalizado (controle hierárquico taylorista), o autor propõe uma releitura do modelo de competência – uma objetivação dos critérios de avaliação, sem, no entanto, desconsiderar a “pluralidade das convenções de profissionalidade”, já que “jamais existem duas relações idênticas no ofício de cuidadora domiciliar” (p. 130) –, para reinstitucionalizar democraticamente os mercados de trabalho.

Em resumo, a leitura do conjunto da obra revela que, apesar das convergências apontadas, é preciso evitar as dicotomias simplistas: toda tentativa de homogeneização do trabalho do *care* e das pessoas cuidadas, entre e intrapaíses, é perigosa. Por isso, é preciso considerar que não há apenas *uma* definição de *care*; ela é multidimensional para abarcar o “amplo campo de ações e atitudes” (p. 82) e as diversas hierarquias existentes em seu interior, em termos de profissionalização (formação, remuneração, recrutamento, promoção, condições de trabalho, reconhecimento etc.) e prestígio: cuidadoras da primeira infância, babás, empregadas domésticas e diaristas, técnicas e auxiliares da enfermagem, e, agora, a nova figura da cuidadora ou profissional do *care*, que, no Brasil, por exemplo, ainda não se reconhece como tal. Para alguns, “existe um *continuum* entre cuidados médicos, os trabalhos dos cuidadores e o trabalho doméstico, pois todos contribuem para a produção da saúde” (p. 137). Mas, a extensão do *care* – que tipo de trabalho pode ser aí incluído – ainda é controversa, e o livro abre perspectivas para o leitor elaborar sua própria interpretação.

O mais importante a reter é que o *care* é, definitivamente, uma questão de relevância social e acadêmica, no que se refere tanto àquele que presta o serviço quanto àquele que o recebe. Trata-se de propiciar um envelhecimento digno à população idosa e, simultaneamente, um trabalho decente àqueles que dela cuidam; ou melhor, a todos aqueles que se dedicam ao cuidado de pessoas dependentes. Para tanto, é preciso mudar a representação segundo a qual as competências mobilizadas

nos serviços de *care* são iguais ou um mero prolongamento das funções domésticas. A qualidade do serviço e a do emprego estão intimamente relacionadas, e dependem da profissionalização das pessoas que irão executá-lo (para tornar visíveis e valorizadas as qualificações necessárias) e de políticas públicas próprias, dirigidas a estas e aos velhos: “o bem-estar da pessoa beneficiária do serviço e a garantia de condições de trabalho e de emprego sustentáveis para quem realiza este serviço não podem ser concebidos separadamente” (p. 129).

Claude Dubar, nesses *Cadernos de Pesquisa* (v. 42, n. 124, maio/ago. 2012), chamou atenção para o fato de que não é a *natureza* de uma atividade que a torna “profissional”, mas sua organização, remuneração, reconhecimento social, enfim, sua *construção social*. Na verdade, o autor questionava a Sociologia das Profissões de cunho funcionalista, para a qual apenas certas atividades seriam verdadeiras *profissões* – definidas pelo conhecimento formal, abstrato, de nível superior – e, portanto, propiciadoras de realização de si e de reconhecimento pelos outros; as demais seriam apenas *ocupações* assalariadas comuns. Contrariando tal enfoque, Dubar defende que todo trabalho deve ser formador, fonte de experiências e aprendizagens, de construção de si e de identidade, desde que *construído* para tanto: “...todos os ‘trabalhos’, mas também todos os ‘trabalhadores’, independentemente de gênero, cor ou religião, têm direito à qualificação de ‘profissional’. Com a condição de que esses ‘trabalhos’ sejam organizados, definidos, reconhecidos como ‘ofícios’, isto é, atividades que requerem competências que possam ser certificadas (p. 364).

Interessante pensar o *care* sob essa perspectiva que, de algum modo, perpassa todo o livro.

GISELA LOBO B. P. TARTUCE

Socióloga, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
 gtartuce@fcc.org.br

A VOZ E A ESCUTA: ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE A TEORIA FEMINISTA E A SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA

MIRIAM ADELMAN

SÃO PAULO: BLUCHER ACADÊMICO, 2009. 246 p.

A obra é uma síntese original e, talvez, uma das poucas em língua portuguesa sobre o assunto. *A Voz e a Escuta* discute a relação entre sociologia e feminismo, desde a década de 1960, em que a *Voz* representa as teorias feministas e a *Escuta*, a audição seletiva da disciplina sobre seus questionamentos. Resultado de doutoramento, a obra é madura e bem construída, devido, em grande parcela, à experiência acumulada da autora. A introdução é de leitura indispensável, pois reconstrói a trajetória

singular dessa americana, aqui radicada desde a década de 1990, testemunha da introdução dos estudos de gênero na academia, entre Estados Unidos, México e Brasil.

O texto inicia apresentando a gênese histórica e social do feminismo e das “novas formas de pensar” (p. 54, nota 46) que emergem a partir dos anos 1960, com raízes no pós-guerra. Revisa os principais elementos constituintes da “década mítica”, com referências literárias e cinematográficas: a geração *beat*, na década de 1950, e sua revolta contra o *establishment* e, posteriormente, o surgimento da Nova Esquerda e da contracultura. Todos esses movimentos, literários, políticos ou sociais, fizeram críticas mais ou menos elaboradas ao modelo cultural dos anos 1950, abrindo oportunidades para o surgimento para “novas formas de pensar”. Um aspecto peculiar dessas novas formas de pensamento é que foram elaboradas a partir de novas trocas entre os grupos sociais, local e globalmente. Essa é a tônica da autora durante todo o texto. Ela mostra como a aproximação e o diálogo com o que, até então, era concebido como “Outro” (o Oriente, o Terceiro Mundo, as mulheres, os negros) reelabora as formas de pensamento.

Enquanto a Nova Esquerda questionava as formas tradicionais de fazer política, considerando valores pós-materiais, a contracultura reelaborava o cotidiano. Em especial na chamada contracultura, há questionamentos embrionários sobre os possíveis lugares das mulheres nos seus projetos, já que a família, a moral sexual convencional e o poder tradicional estavam sendo postos em xeque. A liberalização dos costumes, por vezes, representava em uma armadilha para as mulheres, ao se traduzir na obrigação de sempre estar sexualmente disponíveis para os homens. Esforços de organização autônoma de mulheres surgiram para debater suas questões nos chamados grupos de autoconsciência (*consciousness raising groups*). Nos movimentos sociais dos anos 1960 e no interior da Nova Esquerda, muitas mulheres começaram a contestar sua posição subalterna.

No campo científico, o surgimento das novas formas de pensar levou a uma mudança de paradigma que repercutiu na epistemologia e na sociologia do conhecimento. Entre elas, desenvolvimentos posteriores das correntes etnográficas da Escola de Chicago (etnometodologia e interacionismo simbólico), as releituras marxistas a partir da psicanálise, as novas problematizações das relações entre estrutura e agência e as insuficiências da centralidade da classe como conceito explicativo, o pós-estruturalismo e a chamada “virada cultural”. Esses desenvolvimentos, com raras exceções, ainda estavam assentados em visões androcêntricas dos novos atores.

Imersa nesse caldo intelectual, a perspectiva feminista começa a introduzir suas críticas, que irão culminar na “emergência e construção da teoria feminista contemporânea” (p. 85). A autora dedica boa parte

do terceiro capítulo a explicar a ruptura epistemológica provocada pela obra de Simone de Beauvoir. A feminista francesa foi a primeira a chamar a atenção para o profundo viés masculinista dos cânones científicos, isto é, o conhecimento legitimado. Aceitar esse questionamento, portanto, pressupõe a revisão de todo o conhecimento produzido até então. Em face disso, a autora se posiciona de forma cautelosa: não se trata de invalidar o conhecimento até então produzido, mas de revisá-lo a partir da inclusão do que fora antes silenciado. No caso do feminismo, trata-se de introduzir a diversidade da experiência das mulheres, excluídas do processo de formulação das ciências modernas, cuja admissão se deu somente quando suas instituições e epistemes já estavam constituídas. A mais óbvia consequência disso foi a formulação de questões em um mundo social no qual os homens ocupam o espaço público e as mulheres, o privado, bem como a desvalorização do feminino, identificando as mulheres com a natureza, as emoções e o corpo e os homens com a racionalidade. Durante o século XX, porém, essa tendência de exclusão das mulheres foi revertida, e elas passaram a ingressar cada vez mais no ensino superior e no mundo público.

O feminismo, assim como a psicanálise e a teoria pós-moderna, faria parte do que Flax (1991¹ apud p. 99) denominou de *transitional thinking*, um pensamento de transição que rompeu com alguns pontos do pensamento de tradição iluminista, que incluiria uma nova concepção do Eu, corporificado e social, a consideração de gênero como dimensão de análise do social e a revisão de conceitos considerados “clássicos” (como o de trabalho, por exemplo). O desafio posto é, portanto, trabalhar com o conceito de conhecimento/pensamento masculinista que constrói ideias naturalizadas a respeito de gênero a partir de uma série de dicotomias (razão/emoção, natureza/cultura, homem/mulher etc.). Uma nova geração de escritoras e acadêmicas feministas se dedica a compreender o significado da subordinação feminina na releitura de obras clássicas, postura que resultou em desdobramentos a partir das teorias marxistas, da psicanálise e da antropologia.

Para a autora, o impulso crítico do pós-estruturalismo, de forma geral, é que irá contribuir para lançar um dos maiores desafios ao feminismo nos últimos anos: pensar a pluralidade da condição feminina. O problema para o qual chama a atenção é a noção de Mulher Universal, equívoco semelhante e não ocasional ao da ideia masculinista tão criticada de Homem Universal. Foram as feministas negras e as lésbicas que primeiramente apontaram esse equívoco, desconstruindo uma experiência universal das mulheres. Esses desafios encontraram obstáculos nas diferentes disciplinas e áreas de conhecimento.

Nesse cenário, a sociologia aparece como a ciência que ficaria em um “lugar intermediário entre a boa disposição antropológica e a cegueira institucionalizada da história e da literatura” (p. 133). Visto que

¹ FLAX, Jane. *Thinking fragments: psychoanalysis, feminism and postmodernism in the contemporary*. West. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1991.

a história e a literatura têm um caráter muito mais interpretativo que a sociologia (em especial, considerando-se a norte-americana), a incorporação de gênero nessas disciplinas exigiria mudanças mais radicais para se criar espaço e voz para as experiências femininas.

A sociologia, por sua vez, incorpora de forma *sui generis* a perspectiva de gênero: por meio de “mecanismos de contenção”, com criação de espaços próprios e a adoção de gênero como mais uma variável descritiva, e não como uma “dimensão que exige profundas reformulações dos conceitos sociológicos mais importantes” (p. 133). A ideia de contenção foi extraída de Stacey e Thorne (1985),² para analisar o contexto americano, mas que a autora acredita que, com as devidas ponderações, é possível aplicar ao contexto brasileiro.

Sendo assim, a sociologia teria tido uma incorporação menos “problemática”, no sentido de pouco alterar as bases tradicionais da disciplina. Mesmo os grandes nomes da sociologia contemporânea no pós-68, como Pierre Bourdieu, Alain Touraine, Anthony Giddens e Jürgen Habermas, citados pela autora (p. 134), incorporam, tardiamente e de forma parcial a discussão sobre gênero. Curiosamente, poucas páginas depois, serão analisados, em subseções de tamanhos irregulares para cada autor, Richard Sennet, Giddens, Touraine e Habermas, nessa ordem. Mesmo que se esclareça que a escolha se deu por se tratar de notórios “teóricos da modernidade”, a ausência do anteriormente citado Bourdieu se faz sentir por sua considerável atenção a questões de gênero e sua influência nesses estudos.

Adelman procura mostrar que os autores analisados, embora dialoguem em medidas diferentes com o feminismo, não incorporam o gênero de forma importante em suas análises, mesmo quando reformulam categorias extremamente “generificadas”, em especial, aquelas que tratam da dicotomia público/privado. Enquanto Sennet e Habermas dialogam menos (ou quase nada) com a teoria feminista, Touraine, que se aproxima um pouco mais, refere-se ao feminismo de forma abstrata, utilizando o movimento de mulheres como exemplo para corroborar sua teoria, pouco citando autoras feministas. Giddens parece fazer um esforço maior para incorporar gênero em suas análises como um aspecto importante e com alguma centralidade. Sua maior lacuna seria a dificuldade de incorporar um aspecto fundamental nas questões de gênero, raça ou classe: a desigualdade.

Apesar das resistências ao gênero nas principais correntes de pensamento da sociologia, conceitos centrais da disciplina sofreram reformulações importantes a partir dos questionamentos suscitados pela sua formulação. Entre eles, trabalho, consumo, público/privado, pessoa, sujeito e ação social. Gênero eleva a um novo patamar temas como consumo e sexualidade, antes negligenciados, mas que são centrais para compreender a cultura da modernidade. A categoria

² STACEY, Judith; THORNE, Barrie. The missing feminist revolution in sociology. *Social Problems*, v. 32, n. 4, p. 301-316, apr. 1985.

trabalho é totalmente rediscutida, incorporando o trabalho não pago e o reprodutivo; a noção de *care* é introduzida no vocabulário político pelas feministas para valorizar o trabalho do cuidado, quase sempre executado por mulheres.

Uma contribuição importante para a revisão do cânone são os estudos pós-coloniais, que, ao lado das teorias feministas, lançaram novo olhar sobre as sociedades modernas. Autores como Edward Said, Stuart Hall e o precursor Franz Fanon são apresentados. Essa teorização é fundamental para realizar a crítica epistemológica que resultou em uma ampliação do sujeito, seu deslocamento e descentramento, bem como a desconstrução dos binarismos típicos da modernidade (margem/centro, Ocidente/Oriente, tradição/modernidade). A ideia principal dos estudos pós-coloniais é mostrar que a colonização não é algo “externo” às metrópoles, reencenando a História. As relações raciais, nessa reencenação, ganharam novo *status* e centralidade.

Com inúmeros pontos de contato, as relações entre estudos feministas e pós-coloniais são complexas. Nesses últimos, as questões das mulheres podem ser colocadas em segundo plano, ou instrumentalizadas nas lutas nacionalistas (contra e a favor dessas). Porém, defende a autora, o pós-colonialismo, cujas maiores referências são masculinas (Stuart Hall, Edward Said e Homi Bhabhas) teria diálogos importantes com a teoria feminista. Do outro lado, feministas ocidentais foram criticadas por sustentarem uma visão “orientalista” das mulheres do terceiro mundo, construindo uma “mulher típica”, “vítima”, “pobre, reprimida e submissa às normas e tradições culturais” (p. 213).

Dessas relações emerge uma visão feminista pós-colonial ou multicultural, que dará centralidade ao complexo jogo de relações de classe, raça, gênero, nacionalidade e orientação sexual, na reconstrução das interpretações históricas. Os processos de *tradução cultural* são úteis para pensar essas trocas culturais entre Oriente-Occidente e Norte-Sul, mas também para rever esses fluxos, reconhecendo diferentes percursos. Em lugar de somente pensar a imposição de conceitos e ideias do Occidente (sem negar que isso também pode ocorrer), considera-se possível aproveitar esses conceitos, traduzindo-os e adaptando-os, realizando “empréstimos voluntários” ou apropriações criativas e críticas dos feminismos ocidentais.

As conclusões de Adelman reafirmam a prevalência dos mecanismos de contenção na sociologia; a incorporação de gênero no cânone ainda é muito discreta, o que resulta em alguns problemas importantes. Grandes autores da disciplina dialogaram com a teoria feminista, porém, essas leituras não deixam de ser “interpretações” (muitas vezes, parciais ou incorretas), não corretamente citadas, o que invisibiliza suas contribuições. Portanto, impede-se aos estudantes o acesso direto às autoras feministas e suas discussões.

O fenômeno da disciplinaridade contribui para a manutenção de temas canônicos. A autora, mais uma vez, contemporiza, defendendo certa manutenção das fronteiras disciplinares. Em lugar de romper fronteiras, defende uma maior “abertura interdisciplinar”. Para isso, sugere três “estratégias”: 1) um esforço por parte das pesquisadoras feministas de sair dos espaços “confortáveis” da área específica de gênero e se engajar no trabalho de introduzir as teorias feministas no cânone sociológico. A sugestão é que isso seja feito por meio da *tradução cultural*. No caso brasileiro, o problema da tradução é especialmente importante, pois, sem acesso a materiais em língua portuguesa, a maioria dos estudantes tem acesso apenas às ideias já reinterpretadas pelo cânone; 2) procurar novos interlocutores, frequentando os espaços nos quais são discutidos dos assuntos mais gerais da disciplina; e 3) procurar uma convivência mais intensa com outras áreas disciplinares, para produzir perspectivas mais polifônicas, sem negar a especificidade dos diversos olhares disciplinares e suas contribuições.

O livro de Adelman é importante por resumir diversas influências e referências que constituem o *corpus* teórico de gênero em seus diversos matizes e correntes teóricas. O peso da literatura de língua inglesa é um viés, mas, por outro lado, devemos lembrar que gênero (ou *gender*) tem origem nessa língua, daí a importância de compreender o contexto intelectual e histórico de sua criação. A obra se apresenta como uma leitura fundamental para estudantes de diversos níveis que, em contato com estudos de gênero, ainda têm dificuldade de ter acesso às discussões teóricas de fundo sobre o assunto.

ARLENE MARTINEZ RICOLDI

Socióloga, pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
aricoldi@fcc.org.br

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. 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 quatro 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 podem ser enviadas por correio, em versão impressa, acompanhada de cópia gravada em CD ou *pen drive*, digitada em Word, contendo o texto completo, tabelas, gráficos, quadros, figuras. Há ainda a opção de enviar as matérias por *e-mail* (ccosta@fcc.org.br). O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3cm de margem superior, 3cm de margem inferior, 3cm de margem esquerda e 2cm 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 e para o espanhol.

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: (AUTOR, ano, p.).

As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. 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 em cor original PB, em Word ou Excel, em arquivos abertos e separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, 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 autor e, quando possível, fazer constar por

extenso o prenome dos autores. Nas referências 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. (sem itálico). 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: Minit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 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.

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 n. 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 n. 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 disponíveis 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, MG; Santa Cruz, MX.

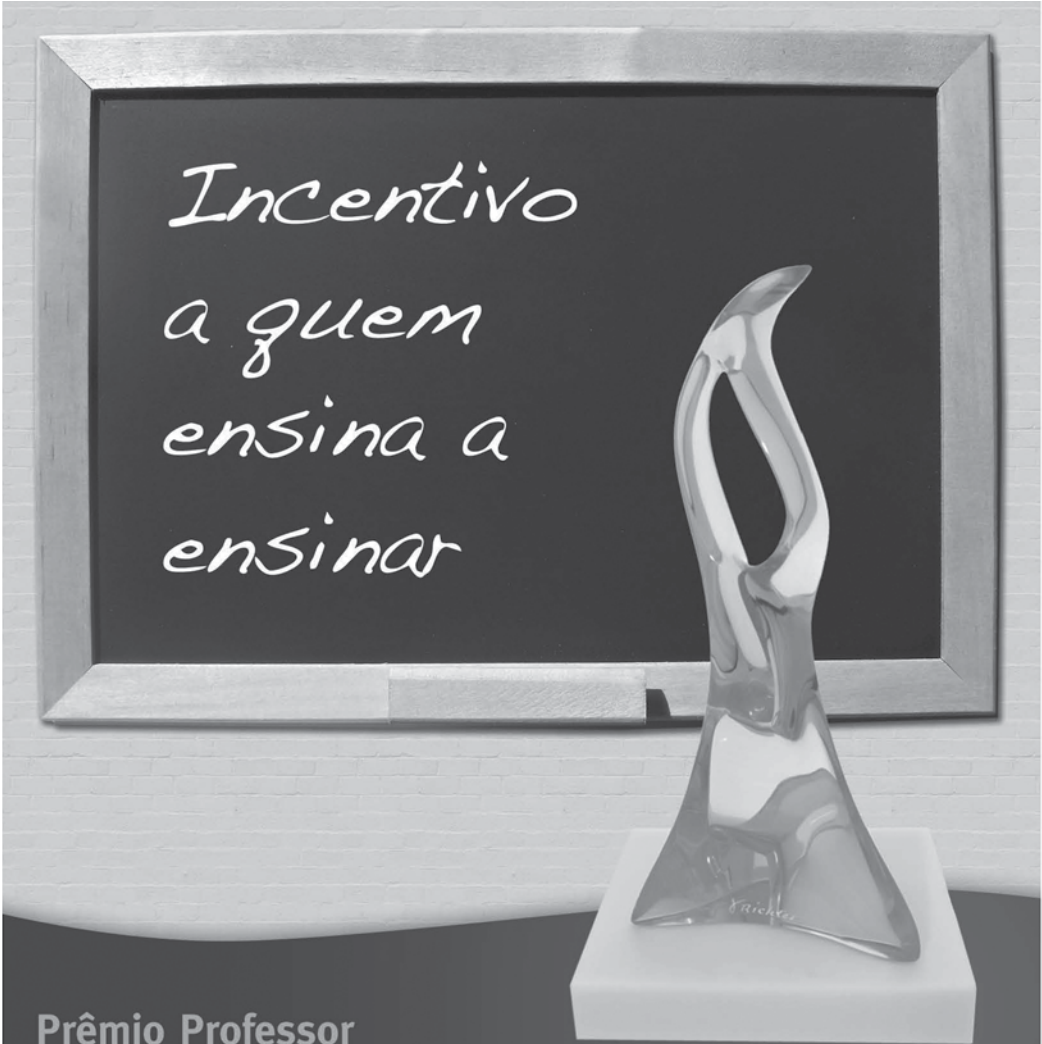
6. INFORMAÇÕES SOBRE O(S) AUTOR(ES)

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 53 e 54



SET/DEZ – 2012 – N. 53 — Avaliação, políticas, programas e gestão

Avaliação e gestão municipal da educação. *Sandra Zakia Sousa, Cláudia Oliveira Pimenta, Cristiane Machado* • Ciclo de avaliação da educação básica do Ceará: principais resultados. *Alessio Costa Lima* • Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. *Sonia Maria Duarte Grego* • Avaliação na educação básica: a revista Estudos em Avaliação Educacional. *Heloisa Poltronieri, Adolfo Ignacio Calderón* • Avaliação de impacto de programas de formação docente em serviço: uma proposta metodológica. *Adriana Bauer* • Análise da avaliação da alfabetização de Minas

Gerais: evolução e desigualdade. *Juliana de Lucena Ruas Riani, Vania Candida da Silva, Tufti Machado Soares* • Possíveis influências do novo Enem nos currículos educacionais de Química. *Leonardo Victor Marcelino, Maria Celina Piazza Recena* • O Enade como indutor da qualidade da educação superior. *Claudia Maffini Griboski* • Dificuldades recorrentes dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em Matemática. *Clarilza Prado de Sousa, Tarciso Joaquim de Oliveira, Maria Conceição Rocha, Ivo Ribeiro de Sá, Solange Maria dos Santos, Simone de Oliveira Andrade Silva, Leila Yuri Sugahara, Karina Alves Biasoli Stanich, Antonio Vanderlei Tavares* • Reprovação em escolas de prestígio. *Diana Mandelert* • O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. *Maria da Assunção Calderano* • Graduados Prouni: um estudo comparativo entre licenciados e não licenciados. *Vera Lucia Felicetti*



JAN/ABR – 2013 – N. 54 — Medidas em larga escala: estudos de aprofundamento

Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências.

Ocimar M. Alavarse, Maria Helena Bravo, Cristiane Machado • Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Ivan Amaro* • Teoria da Resposta ao Item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. *Cristina Zukowsky-Tavares* • Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Joaquim José Soares Neto, Girlene Ribeiro de Jesus, Camila Akemi Karino, Dalton Francisco de Andrade* • Análise dos resultados do pré-teste

da Provinha Brasil de Matemática. *Marcelo Câmara* • Bullying escolar e sua percepção pelos alunos: um estudo do Saesp. *Alexandre Luiz de Oliveira Serpa, Luís Antônio Fajardo Pontes* • Os gêneros discursivos no Saeb e na Prova Brasil de 2007. *Patricia Andréa de Araújo Queiroz* • Avaliação no ensino superior: concepções múltiplas de estudantes brasileiros. *Daniel Abud Seabra Matos, Sérgio Dias Cirino, Gavin Thomas Lumsden Brown, Walter Lana Leite* • Avaliação da aprendizagem no curso de Nutrição. *Kélin Schwarz, Priscilla Campiolo Manesca Paixão* • O corpo técnico-administrativo na autoavaliação institucional. *Maria Angélica Rodrigues Martins, Cileda de Queiroz e Silva Coutinho* • Efeito-professor em um curso técnico em segurança pública. *Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, José Francisco Soares, Hélio Hiroshi Hamada* • Multicurso matemática: avaliação e aprimoramento. *Eliane Birman, Isa Cristina da Rocha Lopes*

Educa@

publicações online de educação

metodologia SciELO

**Revelando
indicadores
para produzir
conhecimento.**

**<http://educa.fcc.org.br>
educ@fcc.org.br**



Conferência SciELO 15 Anos, 22-25 de outubro, São Paulo

Convite para a participação proativa dos periódicos SciELO

Prezado Editor,

O Programa SciELO/FAPESP e a Rede SciELO estão comemorando 15 anos de operação regular por meio de uma conferência internacional que reunirá autoridades e especialistas em pesquisa e comunicação científica. O encontro tem como objetivo destacar e debater o estado da arte em comunicação científica em acesso aberto e os desafios para o desenvolvimento dos periódicos científicos e do Programa SciELO. A Conferência SciELO 15 Anos terá lugar em São Paulo, entre 22 e 25 de outubro.

O site do evento <<http://www.scielo15.org>> informará sobre o avanço da organização da conferência e do programa científico.

Contamos com a participação proativa das instituições responsáveis, dos editores e equipes dos periódicos SciELO. Para assegurar sua participação na conferência, considerando que o número de inscrições é limitado, recomendamos seu cadastro a partir de 02 de maio de 2013.

Destacamos a seguir opções de participação e cooperação:

1. Disseminar o evento no site do periódico e sites associados. Sugerimos o uso das imagens disponíveis na aba de Divulgação do site do SciELO 15 Anos <<http://www.scielo15.org/divulgacao/>>;
2. Submeter relato ao Concurso de Inovações na Editoração, Publicação e Disseminação de Periódicos SciELO. Os 10 relatos selecionados serão amplamente disseminados e os 5 primeiros serão apresentados na plenária da Conferência SciELO 15 Anos. As instruções para participação estão disponíveis em: <<http://www.scielo15.org/concurso/>>;
3. Sugerir tópicos e questões para serem abordadas na conferência. Encaminhar para o *email*: scielo15@scielo.org;
4. Enviar questões para cada um dos 4 principais painéis da conferência: (i) políticas de pesquisa e comunicação científica; (ii) acesso aberto – estado atual e tendências; (iii) cienciometria – medida da qualidade das pesquisas e dos periódicos; (iv) tendências e inovações na comunicação científica. As questões devem ser encaminhadas para scielo15@scielo.org;
5. Qualquer outra sugestão será bem-vinda.

Agradecemos antecipadamente a sua colaboração. Atenciosamente,

Abel L. Packer

Comitê Organizador da Conferência SciELO 15 Anos

Coordenador do Programa SciELO / FAPESP

Assessor de Informação e Comunicação em Ciência da Fundação de Apoio à UNIFESP

