



Experiências Entrelaçadas

Maria Machado Malta Campos¹

Ao me preparar para escrever este depoimento, relendo algumas entrevistas de anos anteriores, encontrei minha resposta à pergunta de uma jornalista: “A senhora é licenciada em Pedagogia e fez doutorado em Sociologia. O que a levou a estudar, pesquisar, sobre a Educação Infantil?”

Depois de tentar explicar com maiores detalhes o que ela indagava, tentei resumir meu percurso profissional, pessoal e intelectual da seguinte forma: “Creio que essa interface entre a experiência de pesquisa sobre crianças de pré-escola² e a interação com movimentos de mulheres na área de creche, mais a fundamentação sobre movimentos sociais na sociologia, acabaram por trazer-me para o campo que hoje chamamos de educação infantil.”³

Penso que nessa explicação, eu estava de algum modo descrevendo como tem sido vivida minha caminhada neste território que a Anped chama de “pedagógico”, ao entrelaçar, nem sempre facilmente, três tipos de experiências: o que ia aprendendo nas atividades de pesquisa e na pós-graduação, como aluna e depois professora; o que vivia em grupos, organizações e mobilizações coletivas; e nas oportunidades de formação ao longo dessa trajetória.



Fonte: Entrevista. Maria Malta Campos. *Revista EDUCAÇÃO*. São Paulo: Editora Segmento, set. 2011, p. 6.

Pontos de partida

Até me formar em pedagogia, em 1961, eu só havia estudado em escolas particulares, na cidade de São Paulo, onde nasci. No jardim de infância e no primário, em uma escola laica, mista, pequena, próxima de casa; no ginásio e colegial, em uma escola tradicional católica para meninas, de uma congregação com sede na Bélgica, sendo o francês uma das matérias mais exigentes do currículo. No colegial eu

¹ Maria Machado Malta Campos. Pedagoga, com Doutorado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Realizou estágios de Pós-Doutorado na Universidade de Stanford e na Universidade de Londres. Pesquisadora Consultora da Fundação Carlos Chagas, São Paulo. Foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi a primeira coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação Pré-escolar da ANPEd. Foi Presidente da ANPEd e Presidente da Ação Educativa. Faz parte do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância – NCPI. Tem publicações principalmente sobre os temas: educação básica, educação infantil, creche, qualidade da educação, avaliação da educação infantil, pesquisa educacional.

² Pesquisa coordenada por Ana Maria Popovic, na FCC, em meados dos anos 1970.

³ AURÉLIO, Z. (2006) p. 6.

havia optado pelo científico, segundo me lembro porque não gostava de latim, que continuava a ser estudado no curso clássico. Não sabendo bem o que decidir na hora de ingressar no ensino superior, acabei escolhendo o curso de Pedagogia oferecido pela Faculdade Sedes Sapientiae⁴, que na época era a porta de entrada para o curso de Psicologia Clínica da mesma instituição, muito afamado naqueles anos.⁵

Como muitas vezes acontece em nossas vidas, outras escolhas acabam por mudar nossas trajetórias: tendo me casado em 1960 e com meu primeiro filho nascendo durante o quarto ano da faculdade, acabei interrompendo por algum tempo o que conseguia visualizar como futuros passos em direção a uma atividade profissional.

Essa oportunidade surgiu alguns anos depois, quando recebi um convite de uma amiga, que tinha sido minha colega no curso de pedagogia, para atuar no Ginásio Estadual Pluricurricular Experimental 1 – GEPE 1, iniciando como estagiária no setor de orientação pedagógica. Na época, existiam diversas experiências de inovação em ginásios estaduais de São Paulo: os famosos Ginásios Vocacionais, os quatro GEPES da capital, além da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo – USP. Os GEPES estavam sob a direção de Terezinha Fram, que havia sido minha professora no curso de Pedagogia, e na parte curricular seguiam a orientação de Joel Martins, professor da PUC, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Já com meus três filhos na escola, mergulhei nessa experiência intensa e desafiante, naqueles anos em que a mobilização social crescia, até que o endurecimento do regime militar após 1968 acabasse por cortar as asas de qualquer proposta de mudança nas áreas sociais. Grande parte das equipes dessas escolas públicas inovadoras acabou se transferindo para escolas

particulares, levando toda a experiência adquirida para um outro segmento da sociedade⁶.

Durante esses anos no GEPE, eu também tinha me aventurado a acompanhar como ouvinte algumas disciplinas do curso de pós-graduação em sociologia na Faculdade de Filosofia da USP, na época sediada na Rua Maria Antônia, no centro de São Paulo. Ali os sinais do agravamento da repressão foram mais graves, desaguando na depredação do prédio por estudantes de direita da Universidade Mackenzie, situada na esquina da mesma rua. Meu marido já era professor da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, a FAU, ali perto, na Rua Maranhão, também bastante afetada por esses acontecimentos.

Toda essa situação nos levou a buscar uma oportunidade de passar algum tempo fora do país: meu marido obteve uma bolsa da Fapesp para cursar o mestrado no exterior, na Universidade da Califórnia, em Berkeley. Alugamos nossa casa em São Paulo, e viajamos para lá em agosto de 1970, com nossos três meninos.

Os dois anos passados em Berkeley foram marcantes para nós dois, mesmo para mim, oficialmente na condição de esposa e mãe. Naqueles anos, Berkeley era um dos epicentros da contestação social nos Estados Unidos: tudo era questionado, tudo era objeto de mobilização, não somente pelos estudantes, mas por diversos grupos sociais. A luta contra a guerra no Vietnã trazia um sentido de urgência para uma gama mais ampla de problemas, como a desigualdade social, o racismo, a destruição do meio ambiente.⁷

Eu consegui frequentar alguns cursos de extensão sobre educação, oferecidos na universidade durante o horário noturno, quando meu marido estava em casa com as crianças. As escolas e as abordagens pedagógicas tradicionais estavam sendo questionadas por

⁴ A FFCL Sedes Sapientiae fazia parte da Universidade Católica de São Paulo.

⁵ Para um relato mais detalhado, ver CAMPOS, Maria M. (2012 b)

⁶ A equipe pedagógica do GEPE 1 foi transferida para o prédio do Grupo Escolar da Lapa em 1970, o que sinalizou o fim da experiência.

⁷ Sobre esse contexto ver CAMPOS, Maria M. (2021)

uma literatura contestadora: liamos Neill, Ivan Illich, Jonathan Kozol, Herbert Kohl, e visitávamos escolas inovadoras da região. Nas livrarias do campus, estava em destaque a primeira edição em inglês da *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, antes mesmo do livro ser publicado em português⁸.

Ao mesmo tempo, eu também participava de grupos de mulheres, partilhando leituras e discussões sobre o feminismo, uma das vertentes das mobilizações sociais que ali fervilhavam. As autoras que liamos eram quase todas de língua inglesa, com exceção de Simone de Beauvoir. Betty Friedan já era bem conhecida, e outras como Juliet Mitchell, Germaine Greer, Kate Millett estavam em evidência, sem esquecer dos artigos de Carmem da Silva na revista *Claudia*, para aquelas que não liam inglês.

Nossos meninos também percebiam e se influenciavam por esse clima de contestação, ao conviver com colegas da escola e brincar com vizinhos na rua onde morávamos. Foi assim que a família voltou bastante mudada, para um Brasil que continuava sob o mesmo regime repressivo de dois anos antes.

Virando pesquisadora da educação

De volta a São Paulo, após alguns meses fui informada sobre uma vaga de auxiliar de pesquisa em uma instituição que eu ainda não conhecia, a Fundação Carlos Chagas - FCC. A psicóloga Ana Maria Poppovic estava coordenando uma pesquisa sobre crianças pré-escolares no Departamento de Pesquisas Educacionais - DPE da FCC - e procurava uma nova assistente.

Eu não a conhecia muito de perto, mas lembrava que seus filhos haviam sido alunos do GEPE 1. Naqueles anos, o meu contato havia sido maior com seu marido, que fazia parte da Associação de Pais e Mestres – APM da escola. Fui bastante honesta com ela, na primeira

entrevista: eu não sabia quase nada sobre pré-escola, nem sobre pesquisa! Ela perguntou sobre meu inglês, colocou uma pilha de livros para eu resumir e discutir em cima de uma mesa e ali comecei minha longa carreira de pesquisadora na FCC.

Revisitando as primeiras publicações nas quais meu nome aparece como coautora e autora, com resultados das pesquisas coordenadas por Ana Maria Poppovic e/ou desenvolvidas com dados colhidos no âmbito de seus projetos, confirma-se meu reconhecimento de que aquela porta que se abria foi determinante em minha trajetória como pesquisadora, assim como estimulou minha atuação nos grupos e organizações que lutavam por educação, naqueles anos de transição entre o regime militar e a redemocratização do país.

O protagonismo das equipes de pesquisa do DPE era marcante naquele contexto. O departamento acolhia diversos pesquisadores, majoritariamente mulheres, algumas que se encontravam fora das universidades por terem sido alvo de perseguição política; diversas colegas retornavam ao Brasil após períodos em que tiveram de se abrigar em outros países. Como a FCC havia recebido um importante apoio institucional da Fundação Ford, que cobria as despesas dos primeiros projetos de pesquisa em desenvolvimento, inclusive aquele no qual eu ingressava, a instituição tinha autonomia para diversificar suas pesquisas de forma relativamente autônoma⁹.

Outro apoio importante ao nosso trabalho era a área de avaliação educacional da FCC, com origem no CESCEM, responsável pelos exames vestibulares para os cursos de medicina e saúde da Universidade de São Paulo. Esse grupo contava com experiência no tratamento estatístico de dados e ajudou a impulsionar o uso dos primeiros computadores no DPE.

⁸ FREIRE, P. (1971)

⁹ Na virada dos anos 70, a Fundação Ford apoiou com financiamentos institucionais em São Paulo, duas organizações não governamentais: a Fundação Carlos Chagas e o Cebrap. Segundo levantamento de Nigel Brooke, em uma lista dos 50 maiores donatários da Fundação Ford no país, entre os anos de 1960 e 2001, a FCC ocupa a décima posição; o Cebrap consta na 22ª posição. Ver BROOKE, N. (2002), p. 50.

Naquele mesmo período, eu me inscrevi nos processos de seleção para três diferentes cursos de pós-graduação: o Programa de Psicologia da Educação da PUC, a Faculdade de Educação da USP e o curso de Ciências Sociais da mesma universidade. Aprovada nas três seleções, acabei me inscrevendo no curso de Sociologia, sendo aceita pela professora Aparecida Joly Gouveia como sua orientanda. Ela me acolheu com a condição de que eu também frequentasse, em regime de adaptação, algumas disciplinas básicas na graduação, pois eu não era diplomada em sociologia.

Apresentavam-se portanto, ao mesmo tempo, novos desafios para mim, que também constituíam preciosas oportunidades de formação, permitindo que eu confrontasse e procurasse integrar o que aprendia nesses diferentes contextos para construir meu próprio caminho, como é possível perceber na leitura de meus primeiros artigos publicados.

O número 14 dos *Cadernos de Pesquisa*, de setembro de 1975, apresenta quatro artigos relacionados com a pesquisa coordenada por Ana Maria Poppovic. O primeiro deles, assinado por Ruth Correia Leite Cardoso, discute o conceito de subcultura do ponto de vista da antropologia, o que introduzia de alguma forma o tema da marginalização cultural, fundamento das pesquisas realizadas com as crianças de pré-escola, analisadas nos três textos seguintes. Um dos quatro artigos, assinado por mim, apresenta uma bibliografia de caráter mais sociológico para introduzir a análise realizada com parte dos dados colhidos nas pesquisas coordenadas por Poppovic¹⁰.

Relendo esses textos após tanto tempo, vejo que no meu artigo estão presentes os autores que eram estudados no curso de pós-graduação, pois na realidade eu cursava ao mesmo tempo disciplinas na graduação e na pós, sendo que uma delas era ministrada justamente pela professora Ruth Cardoso. Em seu curso é que fui apresentada a autores como Oscar Lewis, Richard Hoggart, Luc Boutanski e Charles Valentine, entre outros.

O número seguinte dos *Cadernos de Pesquisa*, de dezembro desse mesmo ano, organizado por Carmen Barroso, reunia 13 textos sobre “a situação da mulher”. Como explicava o editor, 1975 havia sido declarado Ano Internacional da Mulher pela ONU, e a revista continha os textos apresentados em Simpósio realizado na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, ao lado de outros relacionados com o mesmo tema. Nesse número, eu contribuí com um artigo em coautoria com Yara Lúcia Esposito, no qual analisamos dados colhidos na mesma pesquisa coordenada por Poppovic em São Paulo e numa aplicação posterior dos mesmos instrumentos em uma amostra de Ceilândia, cidade satélite de Brasília. Minha colaboração com esse número especial também incluiu uma resenha em coautoria com Marta Kohl de Oliveira, do livro de Heleieth Saffioti, *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*.¹¹

Nesses dois números de nossa revista, publicados no mesmo ano, explicita-se aquela dinâmica que eu apelidei de “entrelaçamento” entre diferentes papéis - assistente de pesquisa e aluna de pós-graduação - e temas, educação pré-escolar e condição feminina.

Essa teia de contatos e colaborações ganhou maior visibilidade a partir de 1975. Embora bastante enfraquecido por diversas intervenções e períodos de fechamento durante o regime militar, o Senado Federal aprovou, em 1976, a proposta do Senador Nelson Carneiro do MDB do Rio de Janeiro, para a instalação de uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, a CPI da Mulher. O Requerimento n. 15, de seis páginas, que propunha a criação da CPI, embora em suas primeiras frases situasse “os feminismos” ao lado de “outros movimentos extravagantes”, utilizou como principais argumentos para justificar a iniciativa, o conteúdo de vários artigos do número especial dos *Cadernos de Pesquisa*, citando em detalhe diversos trechos desta publicação. Como organizadora do número especial, Carmen Barroso recebeu a convocação do Senado para

¹⁰ CARDOSO, R.C.L. (1975) e CAMPOS, M. M. M. (1975)

¹¹ CAMPOS, M. M. M.; ESPOSITO, Y. L. (1975) e CAMPOS, M. M. M.; OLIVEIRA, M. K. (1975)

inaugurar a fase de depoimentos da CPI. Eu fui uma das três outras pesquisadoras do DPE que ela convidou para participar do grupo de depoentes da FCC, dividindo os temas entre nós¹².

A mim coube o tema da creche. Não foi um trabalho fácil e o prazo era curto. A bibliografia era praticamente inexistente e tive de buscar as informações disponíveis junto a pessoas conhecidas e, especialmente, na redação do *Jornal Movimento*, cujo número especial sobre o ano da Mulher tinha sido censurado pelo regime. Seus jornalistas me facilitaram a consulta ao boneco do número que ia ser publicado, no qual constava uma boa reportagem sobre a questão da creche. Foi nessas circunstâncias que a creche começou a fazer parte de meus interesses como pesquisadora. Era um tema que trazia consigo diversas questões: jurídicas, trabalhistas, políticas, culturais e, embora ainda sem o reconhecimento que ganharia anos depois, também educacionais.

Um outro vínculo estava também presente nesse período, embora em âmbito mais pessoal: eu participava de um grupo informal de mulheres onde discutíamos temas do feminismo. A revista *Almanaque*, editada pela Brasiliense, sob coordenação de Walnice Nogueira Galvão e Bento Prado Jr., acolheu um texto meu em 1979, “A mulher-objeto... de estudo”. Embora ali ele pareça um pouco deslocado, pois os demais artigos tem um caráter mais literário, a editora adotou o título de meu artigo para aquele número. Na realidade, ela me conhecia enquanto participante daquele grupo, e talvez tenha sido esse um dos motivos do meu artigo ter sido ali publicado.¹³

Os anos 80: entrelaçando pesquisas e mobilizações

Naqueles mesmos anos, ao final da década de 70, formava-se no DPE um grupo de auxiliares de pesquisa que eram também

militantes em defesa da educação básica pública, e integravam o início das mobilizações pela redemocratização do país. O tema que unia o grupo era o acesso e a permanência dos alunos no ensino fundamental, assunto que ganhava espaço na mídia. O artigo “Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade”, publicado nos *Cadernos de Pesquisa* em 1979, o qual ilustra bem nossos interesses naqueles anos, era assinado por Elba S. Barreto, Guiomar N. Mello, Lisete Arelaro e eu¹⁴.

Todas nós fazíamos parte de uma organização criada naquele mesmo ano de 1979, a ANDE – Associação Nacional de Educação, que agregava grupos significativos de colegas de outras instituições de vários estados. A defesa da educação pública e a denúncia dos mecanismos de exclusão que dificultavam o acesso e a permanência de expressivos contingentes de crianças e jovens das camadas populares na escola era o território comum dos artigos da *Revista da ANDE*.

Em um novo cenário, aquele entrelaçamento sugerido no início deste relato intensificou-se, então incluindo um componente político mais nítido, marca das décadas de 80 e 90 em nosso país. Na passagem dos anos 70 para a década de 80, o Brasil já vivia uma transição do regime militar para a democracia, transição cheia de contradições, mas que abria novos espaços de participação, visíveis nas reuniões da SBPC e da ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Tudo parecia acontecer ao mesmo tempo: assumi a coordenação de um dos sete primeiros Grupos de Trabalho temáticos criados na 4ª Reunião Anual da ANPEd, em 1981, o GT “Educação Pré-Escolar”, a convite da presidente da associação, Glaura Miranda; participei da primeira diretoria colegiada do Conselho Estadual da Condição Feminina, criado em 1982 pelo primeiro governador do estado de São Paulo a ser eleito pelo voto popular, após o golpe militar de 1964;

¹² CAMPOS, M. M. M.(1978)

¹³ CAMPOS, M. M. M.(1979)

¹⁴ BARRETTO, E. S. et al. (1979). Lisete Arelaro era vinculada à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

convidada por Fúlvia Rosemberg, iniciei minha participação em projeto financiado pela Fundação Ford, na FCC, que previa pesquisas e atuação na área de creches.

A partir de cada um desses espaços, desdobravam-se outras iniciativas das quais participávamos, como colaborar na organização das Conferências Brasileiras de Educação – CBEs; tomar parte na Comissão de Educação do CLACSO – *Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*; comparecer às reuniões anuais da SBPC, onde a apresentação de resultados de pesquisa era acompanhada por debates sobre as políticas sociais, entre as quais as de educação; e, em quase todos esses encontros, acompanhando as mobilizações, debates e propostas para a nova Constituição Federal, que seria promulgada em 1988.



Fonte: Capa da publicação local com dados da pesquisa realizada em bairro de Campo Limpo. São Paulo: FCC, 1980.

Em retrospectiva, revendo minha participação em todos esses grupos e o que consegui publicar naqueles anos, constato que, de alguma forma, os dois polos de atividades – acadêmicas, de pesquisa e ao mesmo tempo de militância – se retroalimentavam. Rememorando esse período em entrevista realizada mais de 30 anos depois, eu me espantava: “Como é que a gente conseguia fazer tanta coisa?”¹⁵

A pesquisa que deu origem a minha tese de doutorado beneficiou-se desse conjunto de circunstâncias. Naqueles anos, os cursos de pós-graduação tinham maior flexibilidade do que hoje, o que favoreceu tanto a oportunidade que tive de também cursar matérias da graduação em Ciências Sociais, como de passar direto ao doutorado, depois do exame de qualificação. O projeto para o doutorado era baseado em uma das cinco pesquisas apoiadas pelo projeto “Educação e desenvolvimento social”, coordenado por Bernardete Gatti na FCC, em convênio com a rede estadual de ensino de São Paulo, com apoio de um financiamento da FINEP¹⁶.

Nesse grupo, nós cinco, todas assistentes de pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais, matriculadas em diferentes cursos de pós-graduação na USP e na PUC, passamos a contar com oportunidades raras, creio que até hoje, de aperfeiçoamento. Um exemplo foi o seminário de uma semana com a participação de um grupo de pesquisadoras do CRESAS¹⁷, instituição francesa que, naqueles anos, era famosa por sua abordagem inovadora na análise das desigualdades sociais observadas nas trajetórias escolares de alunos de diferentes classes sociais. Cada dia da semana foi dedicado ao debate de um dos cinco projetos, sendo que o meu foi o último a ser comentado. Naquele tom bastante crítico, característico do grupo francês, fui aconselhada

¹⁵ Entrevista feita por Anete Abramowicz. Ver ABRAMOWICZ, Anete (2015 a), p. 6.

¹⁶ O projeto desdobrava-se em cinco pesquisas sobre: implantação da escola de 8 anos; relações entre origem social e rendimento escolar; expectativas de professores sobre o aluno; orientação curricular e atuação docente; população de 7 a 14 anos excluída da escola.

¹⁷ CRESAS. *Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire*. INRP. *Institut National de Recherche Pédagogique*, França.

a abandonar o projeto, de tantas as restrições que provocou.

Na realidade, eu mesma já me encaminhava para, sem abandonar o tema – as crianças excluídas da escola no município de São Paulo – mudar o ponto de vista adotado: não mais a partir da visão do sistema escolar, mas a partir da percepção das famílias dos bairros onde esse problema era mais grave. Bernardete Gatti apoiou essa nova perspectiva e me apresentou à pesquisadora que seria minha assistente neste projeto¹⁸, o qual daria início a pesquisa depois analisada em minha tese de doutorado: a socióloga Marlene Shiroma Goldenstein. Com ela aprendi a utilizar a abordagem da pesquisa participante, que procurava ampliar o protagonismo dos grupos de dois bairros da periferia sul de São Paulo no trabalho de recuperar a história de suas lutas por escola e nas discussões coletivas sobre os dados colhidos em cada local pela pesquisa de campo.

Este conjunto de cinco pesquisas do DPE despertou grande interesse, inclusive fora do meio acadêmico. Um exemplo é que muito do material empírico coletado foi aproveitado por Claudius Ceccon, do IDAC - Instituto de Ação Cultural, para inspirar suas ilustrações no livro *A vida na escola e a escola da vida*.¹⁹

Em uma das reuniões da Comissão de Educação do CLACSO, realizada na FCC no ano de 1983, apresentei uma síntese da pesquisa coordenada por mim, cujo relatório foi publicado dois anos depois pela Secretaria Estadual de Educação²⁰.

Muitos anos depois, eu revisitaria o material empírico analisado na tese de doutorado, para um texto do livro organizado pelo professor José de Souza Martins, *O Massacre dos Inocentes; a criança sem infância no Brasil*, depois também publicado na Itália.²¹ Martins, como é conhecido, havia sido meu professor e tinha participado de minha banca de doutorado. O capítulo “Infância abandonada: o piedoso disfarce do

trabalho precoce” foi preparado numa fase em que era grande o debate sobre as chamadas crianças de rua, e apresenta uma análise sobre os primeiros dados estatísticos que começavam a ser colhidos sobre essa questão, além de uma revisão de estudos mais localizados.

Penso que esses exemplos ajudam a responder àquela pergunta sobre como conciliar tantas atividades ao mesmo tempo: aprendíamos muita coisa, ao mesmo tempo que ampliávamos nossos grupos de referência, nos tornando conhecidas não só por publicações, mas também pela convivência, pelo companheirismo nas lutas pela democratização da educação e da sociedade, em diversos espaços. Ganhávamos interlocutores amigos, mas ao mesmo tempo críticos, e aprendíamos muito em iniciativas coletivas e momentos de confronto.

O tema da creche: crescendo e aparecendo

Talvez este sub título pareça estranho ao público brasileiro de hoje, mas na época a creche não era classificada como um tema “educacional”. É bem significativo o fato de que minha primeira aproximação a esse tipo de atendimento às crianças pequenas tenha se dado por incentivo de uma comissão legislativa sobre a situação da mulher, e não por alguma relação com o tema da pré-escola, abordado nas primeiras pesquisas de que participei na FCC. Institucionalmente a creche era considerada como uma modalidade de assistência social, pois era voltada para um atendimento que acolhia preferencialmente crianças das camadas populares, cujas mães trabalhavam fora de casa. Sua base legal era frágil, apenas constando da legislação trabalhista dos anos 1930, enquanto uma obrigação das empresas para com suas funcionárias mães, no período de amamentação dos filhos.

A questão da creche emergiu com força no contexto dos chamados “novos movimentos

¹⁸ SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. (1985) v. 5.

¹⁹ CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, Rosiska D. (1982)

²⁰ CAMPOS, Maria M. M. (1985)

²¹ CAMPOS, Maria M. M. (1991 a) e (1991 b)

sociais”, cujo protagonismo foi uma marca daqueles anos, tornando-se um tema importante abordado nas ciências sociais da época, e não só no Brasil. Não foi coincidência o fato de que os dois grupos de moradoras que participaram da pesquisa de campo analisada em minha tese de doutorado, que não tratava diretamente do tema “creche”, participassem de organizações que se ocupavam desse tipo de atendimento: um deles mantinha um convênio com a prefeitura de São Paulo e atendia crianças em uma pequena creche e o outro tomava parte em mobilizações no bairro visando o mesmo objetivo.

No DPE, as colegas que faziam parte do grupo de pesquisas sobre a condição feminina receberam um financiamento importante da Fundação Ford para um programa de pesquisas que incluía vários subtemas, entre os quais a creche. Fúlvia Rosenberg, que havia chegado da França alguns anos antes, quando já abordava o tema da infância a partir de suas análises sobre a literatura infantil, me convidou para trabalhar no projeto sobre creches. Da forma generosa, mas também exigente, que eram suas marcas, Fúlvia deu início a uma parceria que ainda hoje me acompanha, mesmo agora, depois de anos desde que ela nos deixou. Recupero aqui seu próprio relato sobre o projeto “O que se deve saber sobre creche”, em entrevista que deu para Anete Abramowicz.

“Tem um trabalho aqui da Fundação, principalmente da Maria e meu, mas de articulação dos anos 1980 na luta por creche que eu acho que foi das coisas mais interessantes (...) que a gente fez, e que surtiu muito efeito. Que foi uma articulação muito forte entre pesquisa, divulgação e ação política. (...) Esse projeto teve uma verba razoável, mas a gente fez durar dez anos, e era o que dava lugar institucional para nós fazermos esse tipo de coisa aqui na Fundação.” Em um trecho anterior da mesma entrevista, sobre nossa participação durante meses como assessoras – sem remuneração – de uma Comissão da Câmara Municipal de São Paulo que

investigava o atendimento em creches no município, ela havia comentado: “E a Maria e eu, e isso vocês veem que coisa fantástica da Fundação, nós não ganhávamos um tostão, nós íamos como pesquisadoras, mas esta possibilidade de articulação era entre a vida de pesquisa e a vida política.”²²

Com efeito, esse projeto propiciou seguidas oportunidades de atuar por meio de múltiplas formas no campo que se abria para o tema da creche, permitindo que novos conhecimentos alimentassem diversos tipos de intervenção na realidade, ao mesmo tempo em que essas mesmas intervenções – oportunidades de formação, de divulgação de resultados de pesquisa, de colaboração com órgãos oficiais ou organizações da sociedade civil – abriam novas janelas para a observação e análise a respeito dessa realidade. Em alguns casos, ao projeto da FCC somavam-se outros apoios. Assim foi com um projeto de formação de educadoras que atuavam nas creches conveniadas de Belo Horizonte, apoiado pela Fundação Vitae, em que planejamos e atuamos em módulo voltado para esse objetivo, parte de um curso de educação de jovens e adultos em nível do então curso ginásial; experiência que por sua vez subsidiou a produção de um documento sobre a qualidade da creche, depois publicado pelo MEC, *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*.²³

Novamente trazendo o relato de Fúlvia Rosenberg, co-autora desse texto, ainda citado e utilizado nos dias de hoje no país: ela lembra que estávamos trabalhando naquele projeto de formação para educadoras de creche em Belo Horizonte; como em todo país, na época, a qualidade das creches conveniadas que visitávamos era muito ruim. “A indignação era tão grande que daí, um dia, a Maria começou a escrever o texto. Daí comentei que iria dar samba. Então tocamos em frente: ela fez a parte da criança (...) e eu fiz a parte de política.”²⁴

²² Entrevista feita por Anete Abramowicz. Ver ABRAMOWICZ, Anete (2015 b), p. 66 – 68.

²³ CAMPOS, M. M. ; ROSENBERG, F. (1995)

²⁴ ABRAMOWICZ, A. (2015 b), p. 87.

Relembrando esses anos, encontro outros fios da meada. O documento inspirou-se principalmente em duas fontes: um texto para discussão elaborado por um grupo de especialistas da Rede de Creches da Comissão Européia em 1990²⁵ e alguns textos internos da Secretaria do Menor do Estado de São Paulo, onde Fúlvia também atuava na época. Nosso contato com especialistas da Rede Européia fazia parte dessas inúmeras iniciativas apoiadas pelo projeto na FCC descrito por ela.

Uma parte importante do projeto apoiado pela Fundação Ford cobria a aquisição de textos, vídeos e demais documentos, nacionais e estrangeiros, que adquiríamos em nossas viagens, ou recebíamos em contatos com colegas do Brasil e de fora do país, os quais foram cuidadosamente acolhidos pela Biblioteca Ana Maria Poppovic, a BAMP da FCC. Muitos textos foram traduzidos, e vídeos dublados para o português, com verbas do projeto e utilizados amplamente, seja em nossas atividades, seja por grupos, pessoas ou entidades que solicitassem²⁶.

Também em meados dos anos 80, durante o primeiro governo estadual eleito de São Paulo, a Comissão de Creche do Conselho Estadual da Condição Feminina, da qual eu fazia parte, realizou uma pesquisa sobre as creches localizadas em empresas no estado. Artigo publicado pela revista *Cadernos de Pesquisa*, sobre este tema pouco coberto por pesquisas educacionais ainda hoje, descrevia os dados que a Comissão levantou a respeito dessa realidade. Logo em seu início, o artigo registra que um dos incentivos para o trabalho surgiu no âmbito da Comissão Especial de Inquérito (CEI) de creche, mencionada em trecho de entrevista de Fúlvia Rosemberg transcrito acima.²⁷ Os nexos entre diferentes iniciativas daqueles anos, em torno do tema e das lutas por creche, podem ser reconhecidos em diversas fontes.

Não somente estes vínculos entre diferentes iniciativas – de pesquisa, intervenção e mobilização – marcaram esse período, como também as relações pessoais que se construíam a partir das atividades profissionais e de mobilização social ajudaram a ampliar e renovar os grupos que se interessavam pelo tema até então ‘marginal’ da creche. Diversas colegas que trabalharam em diferentes fases do projeto sobre creche tornaram-se também, em algum momento, nossas alunas e alunos, orientandos, colegas de trabalho, colaboradores em projetos, coautores, entre muitas outras atividades.



Fonte: Capa do livro *Creches e Pré-escolas no Brasil* (1992).

Dois livros registram algumas das iniciativas que o projeto cobriu ao longo dos anos, apoiando-se em documentos e encontros realizados nesse período: *Creches e Pré-escolas no Brasil*, e *Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte*²⁸. O segundo livro é uma coletânea que inclui testemunhos de autoras brasileiras sobre estágios realizados no exterior e também textos de professores de fora, que

²⁵ BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. (1990)

²⁶ Ver FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. (1997)

²⁷ TELLES, M. A. A. ; MEDRADO, M. A. ; GRAGNANI, A. M. C. (1986)

²⁸ CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (1992), e ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (1994)

participaram de cursos sobre a educação infantil em seus países, ministrados na FCC em 1992 e 1993.

Novos espaços de atuação, novas responsabilidades, novos aprendizados

Após ser aprovada na defesa de minha tese de doutorado, surgiu uma oportunidade de ingressar como professora no então Programa de Pós-graduação em História e Filosofia da Educação da PUC de São Paulo. Lá dei continuidade a um curso ministrado anteriormente por Guiomar Namó de Mello, que havia se transferido para outra universidade, antes de propor um curso sobre o tema analisado em minha tese, os movimentos sociais por educação. Vários de meus alunos e orientandos dessa época pesquisaram este tema, focalizando as mobilizações que ocorriam em diversas partes do país por acesso a educação. Alguns anos depois também orientei pesquisas sobre questões próximas, no período em que dei aulas na Faculdade de Educação da USP.

Minha experiência como professora apoiava-se muito em tudo que já havia aprendido como pesquisadora na FCC e a manutenção desse duplo vínculo – em departamento de pesquisa fora da universidade e como professora e orientadora na pós-graduação – colaborou para que eu ampliasse os contatos com professores e pesquisadores de outras universidades e instituições brasileiras. Foi assim que a participação em entidades como a ANPEd, a SBPC, e o comitê de educação do CNPq, começaram a ocupar um espaço importante em minha vida profissional.

Conforme transcorriam os anos 80, desdobravam-se demandas sobre a área de educação, a partir das mobilizações com vistas a possibilidade de aprovação de uma nova Constituição para o país. Esta conjuntura significava que nos espaços de encontro e discussão proporcionados pelas reuniões anuais das entidades que congregavam professores especialistas nas diversas áreas de

conhecimento, as demandas por propostas sobre um novo arcabouço legal ganhavam cada vez mais urgência. No caso da educação, reuniões da ANPEd, da ANPOCS, da SBPC, entre outras, tornaram-se importantes espaços de discussão e de construção de propostas para as desejadas mudanças políticas e sociais.

Em 1981, a ANPEd decidiu criar seus primeiros Grupos de Trabalho (GTs) temáticos. Como relata o livro organizado por Gizele de Souza, eram os seguintes GTs: Educação de 1º Grau; Educação de 2º Grau; Educação Superior; Educação Popular; Educação e Trabalho; Educação para o Meio Rural; Educação e Linguagem e Educação Pré-Escolar. Os primeiros coordenadores, convidados pela Diretoria da associação “por sua renomada experiência em pesquisas e trabalhos sobre cada tema” eram, respectivamente: Guiomar Namó de Melo, Luiz Antônio Cunha, Neidson Rodrigues e Laura da Veiga, Osmar Fávero e Carlos Brandão, Jacques R. Velloso, Maria Julieta C. Calazans, Magda Becker Soares e eu, Maria Malta Campos.²⁹

Na mesma publicação, Lenira Haddad e Tizuko M. Kishimoto recuperam alguns de meus relatos sobre os primeiros anos do GT 7, em que eu reconhecia a imaturidade da produção acadêmica nesta área temática naquele período. As autoras comentam que, em 1987, quando Ana Lúcia Faria assumiu a coordenação do GT, houve “um avanço de propostas e amadurecimento do grupo.” O debate sobre as propostas para a Constituinte refletia-se na participação de representantes de “órgãos não necessariamente acadêmicos”: o texto cita os nomes de Carmen Craidy, do Ministério da Previdência Social e Ana Maria Wilhelm, do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher³⁰. Este aspecto é bastante significativo e revela como as questões acadêmicas eram marcadas pela urgência de uma atuação mais diretamente política naquele período, o que levava à diversificação dos interlocutores do GT, ao mesmo tempo em que esses novos contatos ampliavam nossos

²⁹ SOUZA, G. (2021), p. 11.

³⁰ HADDAD, L.; KISHIMOTO, T. M. (2021)

horizontes de cooperação, mobilização e pesquisa e colegas como as citadas acima tornavam-se importantes parceiras em novas iniciativas.

Mas havia um outro lado dessa nova posição que eu assumia, como coordenadora de um dos primeiros GTs da ANPEd. Vários dos coordenadores citados já atuavam na ANPEd há mais tempo, muitos desde sua criação, a maioria deles professores de universidades federais de outros estados. Iniciava-se então, uma colaboração com professores de áreas com maior prestígio acadêmico, mais experientes nas relações com as agências federais de apoio à pesquisa, e com maior liderança em suas universidades. Abriam-se para mim, novas oportunidades de amadurecimento, favorecidas pela convivência e pela colaboração que caracterizavam nossa atuação enquanto coordenadores de GT, sempre próximos à diretoria da entidade, da qual eu fazia parte, anos depois.

Ao longo desse período, outro componente de minhas atividades na FCC foi a participação na edição da revista do DPE, os *Cadernos de Pesquisa*, publicados desde 1971 até hoje sem interrupção, caso raro entre os periódicos nacionais dedicados aos estudos sobre educação. Seu primeiro editor foi Lólio Lourenço de Oliveira, o querido e saudoso “Professor Lólio”, como era conhecido na instituição. Inicialmente eu participava da Editoria Executiva, trabalhando em dupla com outras colegas do DPE, como Lia Rosenberg, Marta Kohl de Oliveira e Maria Lúcia Mott. Foi um período de intenso aprendizado, em que a supervisão de Lólio, como Editor Responsável, era exercida com grande paciência e atenção, como em tudo que ele fazia. Nesses primeiros tempos a revista era produzida e impressa na própria gráfica da FCC, no andar logo abaixo do DPE, onde também se imprimiam as provas e testes para vestibulares e outros processos de seleção que requeriam sigilo.

Os *Cadernos de Pesquisa* logo cresceram, em número de páginas por edição, em diversidade de temas e abordagens no campo

da educação, com novos assinantes e maior quantidade de artigos candidatos à publicação. Pouco a pouco fui acumulando maiores responsabilidades pela revista, até assumir como Editora Responsável, anos depois. Nessa época, a edição de uma revista acadêmica, especialmente na área de ciências humanas, não estava presa a tantas regras e exigências formais como hoje. Sua respeitabilidade, por assim dizer, dependia da qualidade dos trabalhos publicados e da confiança adquirida entre os autores e leitores da publicação. Na preparação dos quatro números anuais, nós, responsáveis pela revista, nos beneficiávamos tanto da colaboração de colegas da instituição, como de outros contatos. Foram anos em que a revista criou novos espaços para a difusão de contribuições para além de artigos de formato acadêmico, como “Temas em debate” e “Relatos de Experiência”.

Alguns dos números especiais são citados até hoje, pois são considerados marcos na divulgação das novas temáticas que surgiam, na medida em que a conjuntura social tornava-se mais aberta e os debates sobre as políticas sociais se intensificavam. A diagramação da revista foi se modificando, incluindo ilustrações e fotos nas capas e no miolo da publicação, até chegar muitos anos depois a um modelo mais sóbrio. Relembrando esses tempos em que era responsável pela edição dos *Cadernos de Pesquisa*, confessei em entrevista realizada poucos anos atrás na biblioteca da FCC: “sempre gostei muito de fazer esse trabalho. Muito mesmo.”³¹

Ainda nos anos 80, por sugestão de Carmen Barroso, eu concorri a uma Bolsa da Fundação Fulbright, com a intenção de realizar um estágio de pós-doutorado nos Estados Unidos. Eu havia participado de um encontro de pesquisa na Universidade de Stanford, anos antes, a convite de Marta Kohl de Oliveira, que cursava ali seu doutorado e resolvi optar pela realização do estágio naquela universidade, obtendo um aceite prévio do professor Martin Carnoy, autor de muitos trabalhos importantes sobre políticas educacionais. A PUC, na época, não liberava os professores da pós-graduação

³¹ Transcrição de entrevista realizada na BAMP, FCC, em 28 de outubro de 2022.

para esses estágios, o que me levou a optar pelo trimestre de inverno – “winter quarter” – para minha estadia no início de 1987, embora aquela bolsa da Fulbright patrocinasse estágios de até um ano.

Junto com meu marido, que resolveu também realizar um estágio de pós-doutorado no mesmo departamento onde tinha cursado seu mestrado, em Berkeley, viajamos para lá no final de 1986 e alugamos um apartamento em Palo Alto. A proximidade com Berkeley me permitiu, além de cursar uma disciplina de Economia da Educação com Martin Carnoy, frequentar, como ouvinte, o curso que um autor espanhol importante, que eu conhecia de publicações sobre os movimentos sociais – Manuel Castells – oferecia na Universidade da Califórnia em Berkeley naquele trimestre. Por coincidência, o tema de suas aulas, ministradas em um grande auditório sempre cheio, era justamente uma análise sobre os movimentos sociais na América Latina.

Meu projeto de trabalho para aquele estágio era analisar o material colhido sobre a luta por creches em São Paulo, em um subprojeto desenvolvido com Fúlvia Rosemberg, no qual entrevistamos diversos protagonistas dessa história e realizamos um encontro de discussão sobre o tema na FCC. Durante aquela trégua de três meses, desfrutando das ótimas condições de trabalho oferecidas em Stanford – sala de trabalho dividida com uma colega de pós-doutorado, biblioteca excelente, acolhida simpática por parte do professor Carnoy e seus alunos – consegui iniciar minha parte do relatório sobre essa pesquisa e preparar o esboço de um artigo que depois seria publicado no Brasil³².

Uma nova oportunidade de estagiar em universidade no exterior surgiria anos depois, durante o período em que eu lecionei na Faculdade de Educação da USP, a convite do professor José Mario Azanha, para substituí-lo em disciplina na graduação, sobre metodologia

de pesquisa. Mantive o vínculo com o programa da PUC, somente por conta das orientações em curso, e na FEUSP, embora meu contrato fosse de tempo parcial, meus encargos ocuparam um número de horas de trabalho semanais bem maior do que antes: eu era responsável por duas turmas numerosas na graduação, no turno diurno e noturno, por uma turma de licenciatura, no sábado pela manhã e mais as aulas e orientações na pós-graduação.

Como eu continuava na FCC, sobrava pouco tempo para reuniões e outras obrigações. De forma que me surpreendeu a consulta que a Professora Belmira Bueno, então diretora da faculdade, um dia me fez, se me lembro bem no corredor, perguntando se eu aceitaria uma bolsa de pós-doutorado no exterior! Argumentei que eu estava há pouco tempo na faculdade e seria mais justo destinar aquela bolsa para um dos professores mais antigos. Ela então me explicou que a Reitoria da USP havia feito um convênio com o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, sendo que a Faculdade havia recebido uma cota de bolsas de pós-doutorado, mas que ela não havia conseguido preencher aquela cota após consulta aos demais docentes e teria de devolver algumas bolsas. Sendo assim, respondi favoravelmente ao convite, antes mesmo de decidir para onde seria melhor eu ir, se recebesse a bolsa.

Por sorte, eu participava na época do comitê de educação do CNPq³³ e lá tive acesso a mais informações e sugestões, escolhendo então meu destino: a Universidade de Londres. Novamente, somente foi possível lá permanecer pelos três meses de inverno de 1990. Recebi preciosa ajuda de pessoa indicada pelo CNPq³⁴ para me assessorar, que foi quem me agendou entrevistas com professores da universidade – entre eles Peter Moss - e visitas a escolas e creches, tanto em Londres quanto em outras cidades. Mais uma vez aproveitei para mergulhar na biblioteca e nas livrarias,

³² CAMPOS, Maria M. M. (1990)

³³ Além do CNPq, também colaborei, por breves períodos, em comitês da CAPES e da Fapesp.

³⁴ Quem me proporcionou preciosa ajuda no planejamento deste estágio foi Maria Lúcia de Vilhena Garcia, do CNPq, que indicou a pessoa em Londres para intermediar os contatos necessários.

atualizando-me sobre as políticas para a pequena infância no país e na Europa.

Naqueles anos tive outras oportunidades de viagens ao exterior, principalmente para comparecer a congressos e também como convidada a seminários mais restritos. Segundo me lembro, por indicação de Clotilde Rossetti - Ferreira, fui convidada por Michael E. Lamb para escrever um capítulo sobre “child care” no Brasil. Publicado em 1992, o texto descreve a situação que prevalecia em nosso país antes da aprovação da LDB. A convite do mesmo autor, Jerusa V. Gomes e eu preparamos um texto mais focalizado na infância das crianças brasileiras, publicado no livro *Images of Childhood*.³⁵



Fonte: Capa do número zero da *Revista Brasileira de Educação*, Anped, set/dez 1995.

Ao voltar de um encontro na Suécia, em 1992, encontrei meu marido doente. Infelizmente, era algo grave e logo ficou evidente que, no país, ainda não havia tratamento disponível para a forma rara de leucemia diagnosticada. Foi necessário viajar para Houston, no Texas, onde um novo medicamento, ainda em fase experimental, mostrava-se promissor. Passamos lá três meses

e com as melhoras obtidas, voltamos ao Brasil no final do ano.

Foi também meu último ano na FEUSP. Voltei ao regime anterior de trabalho, na FCC, e às aulas na pós-graduação da PUC, no mesmo programa, que estava sendo reorganizado no formato de núcleos de pesquisa.

Na diretoria da ANPED

A partir daqueles anos em que fui indicada para coordenar um dos novos grupos de trabalho da ANPED, meu envolvimento com a associação foi ganhando cada vez maior espaço em minhas atividades. O contato com grupos mais experientes, que já ali militavam desde sua fundação, adquiriu importância crescente naquele período de anos que transcorreu entre a aprovação da nova Constituição Federal e a longa tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no Congresso Nacional.

Já no Comitê Assessor de Educação do CNPq, especialmente a convivência com os professores Luiz Antônio Cunha e Magda Soares, e depois Jacques Velloso, mais experientes no trabalho com as agências de fomento nacionais, havia representado uma oportunidade preciosa de aprendizado. Acabei ocupando a coordenação desse comitê, o que levava à oportunidade de conhecer os demais coordenadores, muitos deles de áreas científicas mais prestigiadas do que as ciências humanas. Naqueles anos, as reuniões de todos os comitês eram realizadas na mesma semana, o que permitia uma convivência mais informal entre representantes de diferentes áreas, nos corredores e nas saídas para almoçar e jantar. Nesses contatos eu percebia como nossa área ainda era comparativamente tímida, tanto na busca por mais recursos, como na projeção internacional de nossas pesquisas, mesmo tendo direito a ocupar sozinha um mesmo comitê, pois muitos outros cobriam mais de uma área científica.

Por outro lado, a conjuntura nacional, que havia possibilitado a superação dos entraves do

³⁵ CAMPOS, M. M. (1992) e CAMPOS, M. M.; GOMES, J. V. (1996)

período autoritário anterior, trouxe também momentos de retrocesso, como no início do governo Collor, com a ameaça de fechamento do INEP e o corte de verbas para as áreas sociais. Nos anos de 1991 e 1992, chegou a haver um bloqueio dos recursos disponíveis para apoio à pesquisa no CNPq³⁶. Nesse período, em diversas ocasiões, tivemos de interromper as reuniões de trabalho em Brasília, para participar de protestos junto ao Congresso Nacional.

Nesses mesmos anos 90, eu havia também começado a participar de alguns encontros promovidos pelo CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação, uma organização que atuava no campo dos movimentos sociais. Em 1994 o CEDI dividiu-se em quatro outras organizações, entre elas a Ação Educativa – AE, que funcionavam em umas salinhas localizadas no último andar do colégio Sion, em São Paulo. Fui uma das sócias fundadoras da AE, convidada pelo grupo mais antigo que militava no CEDI: Sérgio Haddad, Vera Mazagão, Maria Clara Di Pierro, entre outros. Era um espaço de atuação em que eu mais aprendia sobre essa área das chamadas Organizações não Governamentais – ONGs, do que conseguia realmente contribuir. No entanto, por conta desse vínculo, foi possível depois estabelecer uma estratégica colaboração entre a ANPED e a AE, a qual acredito que tenha sido importante para as duas entidades, talvez até por conta de suas diferenças de origem, de vínculos e de experiências.

Conferindo as datas em que participei da diretoria da ANPED, verifico que os seis anos em que ocupei, primeiro uma vice-presidência por dois anos e depois a presidência da associação entre 1996 e 1999, ocuparam parte importante de minhas responsabilidades naquele final de século. No final de 1993, fui eleita para uma das três vice-presidências, junto a Marcia Angela Aguiar e Gaudêncio Frigotto, na gestão de Neidson Rodrigues como presidente, com Rita Amélia Teixeira Vilela na

secretaria geral. A secretaria da entidade foi transferida para a Faculdade de Educação da UFMG e nossas reuniões de diretoria ocorriam lá. Neidson não quis concorrer a uma reeleição e, após muita pressão, aceitei presidir uma nova chapa para o biênio seguinte. Entre o Natal e o início de 1996, Rita Amélia trouxe, na mala de seu carro, para minha casa em São Paulo, o computador da ANPED e as pastas com material em andamento. Lembro bem desse momento, pois hoje, com o avanço da tecnologia e dos meios de comunicação, talvez seja difícil imaginar em que condições a diretoria de uma associação como a ANPED funcionava. Mas foi assim que se iniciou o trabalho da nossa diretoria: Ester Buffa³⁷ e Marli André na secretaria geral, Jacques Velloso, Nilton Fischer e Sofia Lerche Vieira nas três vice-presidências, e no Conselho Fiscal, Janete Azevedo, Luiz Antônio Cunha e Sérgio Haddad.



Fonte: Marli André, Janete Azevedo, Elba Sá Barretto, Maria Malta Campos. 22ª Reunião Anual da Anped, Caxambu, 1999.

A PUC nos reservou duas pequenas salas no 3º andar do chamado “prédio novo”, e por sugestão de Miriam Warde, coordenadora do programa de pós-graduação onde eu trabalhava, a professora Maria Luisa Ribeiro, que havia se aposentado da PUC, solidariamente assumiu a secretaria executiva de nossa associação, junto à competente ajuda de Suzana Medeiro.

³⁶ CAMPOS, M. M. M. (1993)

³⁷ Ester Buffa era professora na Universidade Federal de São Carlos, o que requeria constantes viagens para nossas reuniões de trabalho em São Paulo. Essa dificuldade resultava em muitas ausências, o que levou a seu pedido de afastamento algum tempo depois.

Trabalho não faltava! Além dos encargos mais rotineiros, que demandavam viagens principalmente a Brasília, para contatos com as agências de fomento, vivíamos no país uma fase particularmente intensa de mudanças na política educacional. A LDB, depois de duas sucessivas legislaturas federais, foi finalmente aprovada e a ANPEd era uma das associações que indicava nomes para o novo Conselho Nacional de Educação. Com a preciosa colaboração da diretoria da SBPC e contatos com outras entidades que tinham legalmente direito de indicar nomes para o novo CNE, foi possível eleger um renovado grupo de conselheiros, entre eles alguns colegas da ANPEd.

Ainda no início de nossa gestão, o MEC nos encaminhou um pedido de parecer a respeito do documento *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Como o prazo era muito curto, a diretoria achou importante comentar os aspectos mais gerais da iniciativa, com recomendações gerais para sua revisão.³⁸

Com o aumento dos encargos assumidos, a ANPEd aprovou a criação do cargo de Secretária Adjunta, que foi ocupado por Elba S. de Sá Barretto, minha colega da FCC e professora da FEUSP, a qual fortaleceu nossa capacidade de gerir uma associação que crescia e assumia novas responsabilidades.

A apresentação do programa da 20ª reunião anual da ANPEd avaliava que “Da discussão científica desenvolvida no seio da entidade têm emergido, seja em conjunturas políticas mais favoráveis, seja naquelas menos propensas à participação, contribuições importantes e capazes de subsidiar decisões que afetam grande número de pessoas.”³⁹

Na organização de todos os tipos de encargos que cabem à gestão de uma associação científica, a pequena infraestrutura que foi possível obter na PUC foi amparada por projetos em parceria com outras instituições. Um exemplo foi o lançamento do número zero da *Revista Brasileira de Educação*, que desde

o início contou com a colaboração da Ação Educativa, que acolheu a secretaria da revista, ainda no final da gestão de Neidson Rodrigues. Seus primeiros editores responsáveis foram Sérgio Haddad, Marília Pontes Sposito e eu.

Um convênio com o INEP, que abrangia diversas iniciativas, também ajudou a ampliar o alcance de nossas atividades de apoio à produção científica na área de educação. A publicação *Quem pesquisa o quê em Educação 1998*, um volume de 607 páginas, foi um dos projetos financiados pelo INEP, naqueles tempos em que ainda não contávamos com os bancos de dados disponíveis hoje pela Internet⁴⁰.

Outra iniciativa importante foi o *Concurso Negro e Educação*, lançado já em nossa segunda gestão, no biênio 98/99. Naqueles anos o responsável pelo escritório da Fundação Ford no Brasil era Nigel Brooke, que sendo um pesquisador da educação, desenvolveu uma relação bem próxima à ANPEd, inclusive participando de nossas reuniões anuais. Ele estava interessado em apoiar um programa que incentivasse novos pesquisadores sobre o tema das relações raciais. No próprio âmbito da associação já havia um grupo que reivindicava a criação de um novo GT que abordasse o tema.

Após muitas consultas e reuniões, estabeleceu-se uma parceria com a Ação Educativa, para que se viabilizasse o lançamento do concurso, voltado para pesquisadores iniciantes, sem exigência de formação na pós-graduação. A pesquisadora da FCC Regina Pahim Pinto e colegas de diversas universidades federais tiveram um papel importante nessa iniciativa pioneira da ANPEd, assim como Nilda Alves, a presidente que me sucedeu, uma entusiasta apoiadora do concurso, que continuou a ser realizado em sua gestão. Introduzindo a publicação com os resultados do primeiro concurso, Petronilha B. G. Silva e Regina P. Pinto relatam a dimensão de formação que o projeto garantia, ao selecionar e acompanhar de perto as dez

³⁸ O parecer foi publicado no segundo número da *Revista Brasileira de Educação*, mai/ago. 1996, p. 85-92.

³⁹ ANPEd. (1997). Apresentação, p. 5.

⁴⁰ VELLOSO, J. (1999)

pesquisas apoiadas pelo primeiro Concurso, dentre os 171 projetos recebidos.⁴¹

Em nossa segunda gestão, várias outras iniciativas apresentaram seus resultados, como os Estados da Arte sobre Alfabetização, Formação de Professores, Educação Infantil e Educação Superior. Um depoimento meu sobre os quatro anos de gestão como presidente da ANPEd, foi realizado durante a última assembleia geral, em setembro de 1999. Entre outros assuntos, mencionei brevemente um episódio marcante, que ocorreu quando foram divulgados os resultados da avaliação da CAPES sobre os programas de pós-graduação no país. Esses resultados foram recebidos com grande estranhamento, pois, como comentou um experiente colega do Rio de Janeiro, “parecia que tinha caído uma bomba atômica nos programas de nossa área”: muitos dos mais reconhecidos programas de educação, a maioria em universidades públicas, tinham tido suas notas rebaixadas; e justamente o programa da PUC de São Paulo, onde eu era professora, e cuja coordenadora era a principal responsável pelos resultados desta avaliação, tinha recebido, pela primeira vez em sua história, a nota máxima, reservada pela CAPES aos programas de nível internacional.

Sendo bastante sintética, eu comentei, em texto transcrito no relatório da reunião anual: “Nosso posicionamento a respeito da última avaliação da CAPES foi expresso a partir das manifestações dos Fóruns Regionais da PPGE, dos colegiados dos programas e a partir de reuniões do Fórum Nacional, e foi sustentado pela diretoria, a despeito de uma série de atos extremamente violentos e difíceis de enfrentar, que nos atingiram pessoalmente.”⁴²

Como resultado dessa situação, tive de mudar de programa de pós-graduação, tendo recebido uma firme e solidária acolhida de outro grupo da área de educação da PUC/SP, no Programa de Supervisão e Currículo. Meus

colegas do núcleo de pesquisas anterior me acompanharam – Sérgio Haddad e Nora Krawzyk - e assim recomeçamos nosso trabalho em outra sala, do mesmo corredor do conhecido quarto andar da mesma universidade, onde eu seria professora e orientadora de mestrados e doutorados por mais 15 anos.

Após aquele período na diretoria de nossa associação, continuei a acompanhar e colaborar com alguns projetos em andamento sediados na Ação Educativa, especialmente na editoria da *Revista Brasileira de Educação* e no grupo que acompanhou as etapas seguintes do Concurso Negro e Educação⁴³.

Por seu lado, a secretaria da ANPEd conseguiu finalmente concretizar o velho sonho de contar com sede própria, no Rio de Janeiro.

Novo século, novos tempos, novos projetos

Escrevo esta parte do texto já no início de 2024. Olhando de longe, esta fase da minha carreira parece bem mais calma, e talvez mais produtiva em termos acadêmicos, que a anterior. Esquecendo um pouco os anos recentes de pandemia e de protagonismo da extrema direita, que coincidiram com minha aposentadoria de fato da Fundação Carlos Chagas, foram muitos os projetos que bateram à minha porta, por assim dizer, e que me estimularam a continuar atuando, principalmente na área da educação infantil, mas não somente nela.

Ao mesmo tempo em que a ANPEd dava continuidade ao Concurso Negro e Educação, iniciava-se na FCC um novo e importante programa de bolsas de pesquisa, promovido pela Fundação Ford em 22 países, voltado a segmentos da população que encontram, em cada contexto, “as maiores barreiras à

⁴¹ SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (2001), p.7 - 9. Para informações adicionais sobre este primeiro concurso, ver ANPEd. (1999 a), p. 13-15.

⁴² ANPEd. (1999 a). Ver também outro documento da ANPEd, (1999 b), com textos de Osmar Fávero, Bernardete Gatti, Marli André e Vera Candau, que discutem o modelo de avaliação dos programas de pós-graduação em educação adotado em 1998 e objeto de críticas da área.

⁴³ Iolanda de Oliveira, Petronilha Gonçalves Silva e Regina Pahim Pinto.

educação superior”, nas palavras de sua diretora executiva internacional, Joan Dassin.⁴⁴ O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford desenvolvido no Brasil, coordenado por Fúlvia Rosemberg, estendeu-se por vários anos, e eu pude colaborar principalmente nos processos seletivos, inclusive participando das entrevistas presenciais que ocorriam na última fase de cada seleção, e na escolha dos finalistas. Esse trabalho contava com um grupo amplo de especialistas de diversas áreas do conhecimento, de várias regiões brasileiras, que também acompanhavam o desenvolvimento dos projetos selecionados nas universidades onde os bolsistas cursavam a pós-graduação, no Brasil e no exterior. Em reuniões de planejamento e na fase de seleção dos bolsistas, a convivência com especialistas de outras áreas do conhecimento que faziam parte do projeto foi bastante estimulante e formadora para todo o grupo, no contato com os candidatos, suas histórias de vida e seus projetos de pesquisa.

Meus contatos com a Fundação Ford - FF, durante os anos na diretoria da ANPEd, incluíram um convite de Nigel Brooke para escrever um capítulo do livro *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil*, dedicado ao campo da educação. Eu teria a oportunidade de consultar os arquivos da Fundação em Nova York, mas por falta de tempo e acúmulo de trabalho, optei por pedir cerca de 60 cópias de documentos que selecionei a partir de uma lista a mim enviada por aquele escritório. Esses documentos, mais alguns textos já publicados no Brasil sobre a atuação da FF na área de educação, e mais uma entrevista com Nigel Brooke, foram as principais fontes que consultei para preparar o capítulo “Da formação de professores de ciências à reforma da educação”, no livro bilíngue publicado em 2002⁴⁵.

Na realidade, este não foi o único trabalho meu que analisou o financiamento e o

desenvolvimento de pesquisas na área de educação no país. A partir da minha experiência anterior no CNPq, eu já havia preparado um estudo sobre as dotações daquela agência na área de educação. Junto com Osmar Fávero, que havia feito um estudo equivalente sobre a CAPEs, acabamos nos baseando naqueles dois estudos para um artigo na revista *Cadernos de Pesquisa*.⁴⁶

Retomando o tema da pesquisa em educação, um outro artigo meu, também publicado na mesma revista, aborda um debate que permanece atual, provocado por posições que negam a relevância das pesquisas acadêmicas para o avanço das políticas educacionais e das práticas escolares.⁴⁷

Enquanto isso, no campo da educação infantil, o processo de mudanças iniciado em anos anteriores se intensificou, por meio de diversas iniciativas no âmbito federal e também nos estados e municípios. Refletindo esse clima, os grupos que, em diversas universidades, centros de pesquisa e organizações da sociedade civil, atuavam na educação infantil, passaram a receber demandas importantes de órgãos oficiais a respeito de diversos aspectos dos programas educacionais afetados pelas mudanças legais, ao mesmo tempo que a pressão da população por atendimento ganhava crescente significado político.

Se no período anterior, a ênfase dos debates e pesquisas concentrava-se no estatuto legal de creches e pré-escolas e nas lutas por acesso a educação infantil, a passagem para o novo século foi acompanhada por uma nova ênfase para a chamada questão da qualidade. Este foco na qualidade, que no caso do ensino fundamental e médio, havia resultado na adoção de sistemas centralizados de avaliação dos alunos, na educação infantil podia ser identificado na discussão e publicação de uma série de documentos e orientações oficiais que tentavam traduzir em normas práticas a

⁴⁴ DASSIN, J. (2007), p. 9.

⁴⁵ CAMPOS, M. M. (2002 b)

⁴⁶ CAMPOS, M. M.; FÁVERO, O. (1994)

⁴⁷ CAMPOS, M. M. (2009)

preocupação com o tipo de atendimento que predominava em grande parte das redes locais.

Meu trabalho foi impactado por essa conjuntura de várias maneiras. Muitos projetos de pesquisa, colaborações na produção e divulgação de documentos oficiais, participações em iniciativas da sociedade civil, ajuda na realização de encontros, e outras atividades do mesmo teor estão na origem ou no estímulo para os textos, documentos, artigos e capítulos de livro publicados neste período.

Foi uma época em que a questão da qualidade tornou-se também um tema analisado criticamente por autores de sociologia e filosofia da educação, não necessariamente focados na educação de crianças pequenas. O fato de eu também dar aulas na pós-graduação, orientar pesquisas e participar de bancas de mestrado e doutorado, me ajudava a acompanhar os debates que ocorriam sobre o caráter das políticas consideradas neoliberais na educação, entre as quais uma certa concepção de qualidade era, e continua a ser, enfatizada. Em alguns de meus textos eu procurava discutir o foco na qualidade da educação infantil partindo de outros pressupostos, como os direitos das crianças, as particularidades dessa fase do desenvolvimento humano e a responsabilidade que cabe ao setor público na garantia de algumas condições mínimas de “qualidade” na oferta desse atendimento.

Eu procurava - e ainda tento - fortalecer meus argumentos citando resultados de pesquisas realizadas em outros países a respeito dos efeitos da frequência a creches e pré-escolas no desenvolvimento das crianças; muitos desses estudos acompanham as crianças durante vários anos após a primeira infância, investigando diversos aspectos de seu desenvolvimento que podem estar relacionados ao tipo e à “qualidade” das instituições de educação infantil frequentadas por elas. Como exemplo, os *Cadernos de Pesquisa* publicaram em 1997 o meu artigo “Educação infantil: o debate e a pesquisa”⁴⁸, comentado

extensamente por Tatiane C. Rodrigues, no livro de Anete Abramowicz⁴⁹. Eu resumia ali os principais resultados de pesquisas realizadas em diversos países, que investigaram os efeitos da frequência a programas de educação infantil sobre o desenvolvimento e a escolaridade de crianças com diferentes perfis, tema que voltei a abordar em outras publicações.

Os projetos que foram desenvolvidos com minha participação nas duas primeiras décadas dos anos 2000 refletem aquele “entrelaçamento” citado no início destas memórias. Ora respondem a demandas surgidas de organizações da sociedade civil, ora de órgãos oficiais, e em muitos casos, combinam propostas que aliavam de diferentes maneiras essas duas áreas. As publicações que contam com minha autoria, ao lado de diversos outros – e principalmente outras – colegas, refletem este contexto.

No campo das mobilizações com origem em organizações da sociedade civil engajadas nos movimentos pela democratização da educação e por concepções pedagógicas consideradas emancipatórias, as iniciativas foram muitas. Em encontros, debates e publicações, procurava-se definir a qualidade da educação a partir de concepções mais generosas, que não focalizassem somente os problemas de eficiência do sistema e resultados em provas padronizadas. Revisitando os registros sobre esse período, eu me surpreendi com o número e a abrangência dessas iniciativas: a maioria delas provinha da minha participação na Ação Educativa, onde chegavam demandas de participação em eventos, projetos e publicações.

Como exemplo, cito um encontro latino-americano em Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, “Reflexionando sobre la calidad Educativa”, em 2003. O que me coube foi uma análise prévia de estudos sobre a “qualidade educativa” de seis países: Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, México e Nicarágua. Esta análise

⁴⁸ CAMPOS, M. M. (1997)

⁴⁹ RODRIGUES, T. C. (2015), p. 42-43.

depois foi revista, a partir dos debates, e publicada em livro com os demais textos.⁵⁰

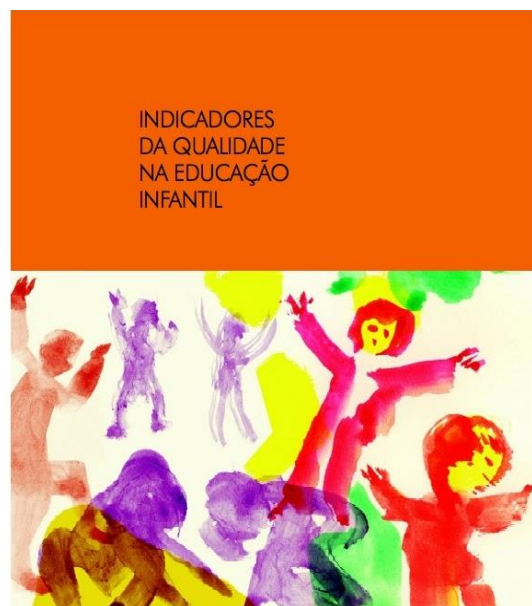
A bibliografia final daquele livro, por sua vez, já inclui a referência a outro estudo sobre qualidade em escolas brasileiras de Pernambuco e Rio Grande do Sul, promovido pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e coordenado pela Ação Educativa, cujos dados foram processados e analisados na FCC.⁵¹ Quatro anos depois, um estudo com um desenho e uma metodologia semelhante foi desenvolvido em quatro estados com o foco na educação infantil, promovido pelo MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, além da Campanha Nacional pelo Direito à Educação⁵². Ambas consultas contaram com doses significativas de trabalho voluntário das equipes locais e nacionais e algum apoio de organizações internacionais.

Na segunda consulta, foram realizadas também entrevistas com 40 grupos de crianças dos quatro estados (Ceará, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul), captando suas opiniões sobre como seria uma creche/pré-escola “bem legal”. Esta parte do trabalho, coordenada por Silvia H. Vieira Cruz, analisou de forma pioneira no Brasil, as concepções de grupos de cinco crianças pré-escolares, de 5 e 6 anos de idade, sobre como deveria ser uma boa escola, em que, por exemplo, “o brinquedo e o alimento” são citados “como elementos prazerosos da experiência vivida nas creches e pré-escolas”.⁵³

No início desse mesmo ano, 2006, foi publicado na revista *Cadernos de Pesquisa*, um artigo bastante citado na área, assinado por mim e por duas ex-orientandas de doutorado, professoras da Universidade Federal de Santa Catarina. Este artigo foi preparado como parte de levantamento realizado pela UNESCO e OCDE sobre a educação infantil em quatro

países⁵⁴, um dos quais o Brasil. O projeto incluiu visitas de representantes dessas organizações, acompanhados por Rita Coelho, do MEC e por mim, a escolas de educação infantil e contatos com responsáveis das secretarias de educação de Sobral, Recife, Rio de Janeiro e Blumenau.

O levantamento analisado no artigo cobriu pesquisas empíricas acerca da qualidade da educação infantil divulgadas nos principais periódicos da área e apresentados em reuniões anuais da ANPEd, entre 1996 e 2003. Revisitando este texto, salta aos olhos o crescimento desta produção, em comparação com outros levantamentos realizados anos antes. Ao mesmo tempo, embora na maioria, os quase 70 estudos cobertos constituam pesquisas isoladas, realizadas em diferentes contextos, na parte final do artigo foi possível resumir os principais traços dessa realidade, que infelizmente não parece tão diferente do que pesquisas mais recentes tem revelado.⁵⁵



Fonte: Capa da publicação do MEC, *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (2009).

⁵⁰ CAMPOS, M. M. (2004)

⁵¹ CAMPOS, M. M. (2002 a)

⁵² CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. (2006). Ver também: CONSULTA *sobre qualidade da educação infantil*: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. (2006)

⁵³ CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C.; CRUZ, S. H. V. (2006) p. 80.

⁵⁴ Casaquistão, Quênia, Indonésia e Brasil.

⁵⁵ CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. (2006)

Dentre as iniciativas surgidas desse campo que defende uma visão mais abrangente da qualidade da educação e o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano das escolas nos processos de avaliação, a publicação do documento *Indicadores da Qualidade na Educação*, em 2004, talvez seja a mais marcante, pois inaugurou uma série de experiências nas redes escolares que aproximaram os protagonistas locais de um debate que até então chegava truncado e mal compreendido à maior parte deles: professores e demais profissionais do chão da escola, alunos e suas famílias. Sua primeira versão, publicada em 2004, fez parte de projeto coordenado na Ação Educativa, que mobilizou um grupo amplo de pesquisadores, instituições e escolas de várias partes do país na discussão e testagem do documento e da metodologia adotada.⁵⁶ Em sua bibliografia, já se encontra citada a publicação anterior relacionada ao tema, a *Consulta sobre qualidade da educação na escola*.

Conforme o documento e a metodologia inovadora dos Indicadores tornavam-se conhecidos, muitas instituições de educação infantil passaram também a utilizá-lo em auto-avaliações participativas pelo país afora. Não demorou muito e surgiu a demanda por uma versão que fosse adaptada ao atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas. Os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* foram publicados em 2009, pelo MEC, e distribuídos em todo o país. Uma pesquisa de monitoramento sobre a recepção e a utilização do documento, realizada pela internet, obteve respostas de 44% dos municípios brasileiros: em quase metade deles o documento estava sendo utilizado em auto-avaliações e também de outras formas.⁵⁷

Em 2009 eu ocupava a presidência da Ação Educativa e, ao lado de Maria do Pilar L. A. Silva, Secretária de Educação Básica do MEC, assinávamos a “Apresentação” do documento. Essa circunstância revela a abertura que o MEC demonstrava, na época, ao colaborar e assumir

a autoria desta publicação, o que certamente contribuiu para sua grande receptividade pelo país afora. Manuseando este “Índice”, como ficou conhecido, releio em suas últimas páginas a lista de instituições e pessoas que contribuíram para sua elaboração e testagem: 31 organizações, e mais pessoas do que consigo contar, entre elas Rita de Cássia F. Coelho, da Coordenação Geral de Educação Infantil – Coedi, do MEC, entusiasta e apoiadora da proposta desde o início.

Alguns anos antes, uma demanda surgida do Ministério da Educação levava a uma consultoria assumida por Maria Lúcia de A. Machado, e por mim, que a convite de Jeanete Beauchamp, na época a responsável pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, acompanhou e orientou a elaboração do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, publicado em 2006, o qual já anunciava a preparação de indicadores de qualidade, entendidos como “mais específicos e precisos”⁵⁸.

É interessante relembrar essas iniciativas tempos depois, pois ao contrário do que ocorreu no ensino fundamental e médio, em que a adoção de avaliações de larga escala focalizadas no desempenho dos alunos precedeu, no Brasil, propostas participativas e focalizadas nos processos que se desenvolvem na escola, no caso da educação infantil parece que vivemos uma inversão desse processo: modelos mais participativos como os descritos acima antecederam o emprego das avaliações externas, as quais inicialmente examinaram as condições de funcionamento de amostras de escolas e creches e mais recentemente desenvolvem e testam instrumentos de avaliação do desenvolvimento das crianças atendidas.

Acabei por ser mais uma vez incluída nessa história, ao assumir, no início de 2010, a coordenação de um projeto de avaliação da qualidade da educação infantil no Brasil,

⁵⁶ AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. (2004)

⁵⁷ Para o histórico do documento, ver CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, B. (2016), cap. 2, p. 15-23.

⁵⁸ BRASIL, MEC/SEB. (2006), p. 8.

sediado na FCC, promovido pelo MEC, com financiamento do BID, Banco Interamericano de Desenvolvimento. A proposta da pesquisa já havia sido formatada pelo Ministério: seriam seis capitais de estado, duas no Nordeste e as outras quatro nas demais regiões: Belém, Fortaleza, Teresina, Florianópolis e Campo Grande. O município de São Paulo, inicialmente previsto para a região Sudeste, hesitou em autorizar a pesquisa e foi substituído pelo Rio de Janeiro.

O prazo era curto: a pesquisa deveria ser realizada em um ano. Mais uma vez, um conjunto de precedentes contribuía para a viabilidade do projeto: nas seis capitais, foi possível montar rapidamente as equipes de pesquisa, muitas baseadas em grupos já conhecidos das universidades federais locais. Mais importante ainda, foi possível contar com a pesquisadora Eliana Bhering como parte da equipe de coordenação na FCC: ela tinha experiência com o uso das escalas de observação⁵⁹ que foram selecionadas e nos ajudou a localizar as traduções existentes para o português que poderiam rapidamente ser adaptadas para a observação das turmas de crianças selecionadas para as amostras de instituições de cada capital. De Washington, Aimée Verdisco, a representante do BID que supervisionava o desenvolvimento do projeto, nos incentivava ao telefone: “excellent” ela respondia, quando eu relatava em que ponto estávamos do cronograma.

Os resultados desta pesquisa tiveram grande repercussão⁶⁰. Pela primeira vez, dados obtidos a partir de uma observação cuidadosa do cotidiano de grupos de crianças pequenas, no ambiente oferecido por amostras representativas de creches e pré-escolas brasileiras, eram descritos em detalhes e, por apresentar resultados colhidos com o uso de escalas internacionais já bastante conhecidas, favoreciam uma divulgação mais ampla. Em duas das capitais – Rio de Janeiro e Florianópolis – outros projetos de avaliação

desenvolvidos em seguida puderam aprofundar esses diagnósticos e fundamentar propostas de melhoria em suas redes municipais.

A receptividade desses resultados, por parte de alguns grupos de pesquisa, em algumas universidades, foi controversa. Muitas críticas nós já podíamos antecipar, pois partiam de colegas manifestamente contrários a avaliações padronizadas, expressas em dados quantificáveis. Outras ganharam, por vezes, tons particularmente incisivos, mas que não trouxeram argumentos que nos fizessem rejeitar a metodologia adotada, nem duvidar da relevância dos dados colhidos, que mostravam com clareza a precariedade do atendimento oferecido em parte das instituições avaliadas, mas também exemplos de boas práticas, em diversos contextos.

No Ministério da Educação, tivemos a oportunidade de apresentar um resumo dos resultados ao próprio ministro, que chegou a me pedir para lhe mostrar as escalas de observação utilizadas, examinando-as com interesse durante a reunião. Um seminário internacional foi organizado em São Paulo, para discussão e divulgação dos resultados, com presença de vários especialistas do exterior, alguns já conhecidos por nós como autores de importantes pesquisas internacionais⁶¹.



Fonte: Seminário Internacional, FCC, 2012. Na mesa, Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Malta Campos e Eliana Bhering.

⁵⁹ Ver HARMS, T., CLIFFORD, R. M., CRYER, D., (1998) e HARMS, T., CRYER, D., CLIFFORD, R. M. (2003)

⁶⁰ Ver CAMPOS, M. M. et al. (2011)

⁶¹ Ver textos apresentados por especialistas convidados em “Temas em Destaque”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 41, n. 142, jan./abr. 2011, p. 13 – 141.

Logo em seguida, a partir de uma demanda da Fundação Victor Civita, uma equipe da FCC realizou, também em prazo curto, uma pesquisa voltada para a gestão das redes municipais de educação infantil. Este outro trabalho acabou sendo um prolongamento do anterior, pois os dados sobre a qualidade da educação infantil em uma amostra de capitais de estados brasileiros havia levantado muitas questões sobre como se dava a administração daquelas creches e escolas em cada capital. Embora tenha sido selecionada para este estudo uma nova amostra de seis capitais de quatro regiões brasileiras, a investigação acabou tocando em muitos fatores que incidem, direta ou indiretamente, na qualidade do atendimento e que dependem, em parte, de decisões tomadas a nível municipal para cada uma das redes. Relendo o relatório publicado na série *Estudos & Pesquisas Educacionais*, reconheço que este estudo levantou muitas perguntas que, para serem respondidas, requerem outras pesquisas que aprofundem diversas questões importantes sobre as administrações municipais, identificadas neste trabalho⁶².

Os principais resultados dessas duas pesquisas puderam ser incluídos em um texto que fui convidada a preparar para ser incluído na parte sobre “Curriculum and Assessment”, organizada por Geerdina van der Aalsvoort, para a publicação em dois volumes do *International Handbook of Early Childhood Education*. Foi um trabalho que levou bastante tempo para ser concluído, com muitas idas e vindas entre eu e ela, uma pesquisadora da Holanda, amigável, interessante e provocadora, quem eu infelizmente nunca conheci pessoalmente.⁶³

No ano de 2012, eu tinha sido convidada para dar uma das cinco conferências que a reunião anual do EECERA – *European Early Childhood Education Research Association* tradicionalmente oferece em seus congressos. Tentei então retomar aquela discussão crítica a respeito das diversas abordagens sobre a

qualidade da educação, focalizando os estudos sobre a educação das crianças pequenas no contexto da disseminação de argumentos trazidos da economia e da neurociência, sobre essa fase da infância considerada estratégica e, como consequência, necessitada de maior regulação. Como eu argumentava, se essa tendência não era totalmente nova no caso da pré-escola, agora ela incluía também a creche⁶⁴. Creio que esta discussão permanece atual e continua relevante para nós, no Brasil.

Os contatos e as amizades desenvolvidas no âmbito dos grupos que se reúnem no EECERA propiciaram oportunidades importantes para o amadurecimento de minha visão a respeito dos diversos caminhos possíveis para o desenvolvimento de modelos de atendimento no Brasil que sejam viáveis para nossa realidade, mas ao mesmo tempo favoreçam ganhos de qualidade necessários para um acolhimento humano que promova oportunidades de aprendizagem e de crescimento saudável para bebês e crianças pequenas.

Uma das colaborações que se tornou importante para mim foi aquela que, por intermédio de Tizuko Kishimoto e Mônica Pinazza da FEUSP, me aproximou dos professores Júlia Formosinho e João Formosinho, de Portugal, que eu já conhecia de algumas conferências do EECERA e da leitura de seus trabalhos. Ela tem desenvolvido projetos em conjunto com a Faculdade de Educação da USP, que resultaram em algumas publicações para as quais foi solicitada minha colaboração⁶⁵. Anos depois tive a oportunidade de visitar a escola em Lisboa onde se desenvolve o trabalho ao mesmo tempo prático e de pesquisa da Associação Criança, instituição liderada pelo casal, de aplicação daquela proposta curricular e de formação em serviço da equipe, em um clima calmo e produtivo.

⁶² CAMPOS, M. M. et al. (2012)

⁶³ CAMPOS, M. M. (2018)

⁶⁴ CAMPOS, M. M. (2012)

⁶⁵ CAMPOS, M. M. (2002 c) e CAMPOS, M. M. (2013)

Revedo os dois textos que preparei a pedido de Júlia Formosinho e Tizuko Kishimoto, que introduziam dois dos livros organizados no âmbito de sua longa colaboração, identifiquei duas preocupações que se misturam: a questão do currículo e a questão da formação dos educadores para a educação de crianças pequenas. Embora a formação de professores nunca tenha sido um tema central de meu trabalho, é uma questão que sempre está como que se infiltrando e me provocando aqui e ali, como não poderia deixar de ser, inclusive agora, enquanto escrevo este relato.

Na realidade, diversos artigos e capítulos de livros de minha autoria, abordam direta ou lateralmente a questão da formação de professores para a educação infantil. Não considero que seja um tema no qual eu seja “especialista”, mas vejo que seria difícil discutir por tanto tempo a qualidade da educação em creches e pré-escolas brasileiras sem tocar neste que acaba sendo um dos fatores que mais impactam esta qualidade. Infelizmente, até hoje, quase 30 anos depois da LDB, nosso país foi incapaz de rever seriamente o modelo de formação adotado, agravado nos últimos anos pela falta de um monitoramento oficial sobre a multiplicação dos cursos privados à distância de formação de professores⁶⁶.

No segundo semestre de 2013, a convite da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, teve início minha participação em um projeto muito significativo para mim, que também aliava uma dimensão de pesquisa participativa – na medida em que passos dados e os resultados obtidos eram sistematicamente registrados e discutidos em grupo durante todo o processo que durou quatro anos – e de intervenção, pois se tratava de colocar em prática a metodologia de auto-avaliação institucional em uma rede imensa de educação infantil (2.140 unidades, distribuídas em 13 diretorias regionais), utilizando, inicialmente o documento nacional *Indicadores da qualidade na educação infantil*, do MEC, e em seguida

uma versão própria desse instrumento, elaborada por um grupo representativo da rede, os *Indicadores da qualidade na educação infantil paulistana*⁶⁷. O desenvolvimento desse projeto durante os quatro anos daquela administração está descrito e analisado em dois volumes da série *Textos FCC: relatórios técnicos*.⁶⁸

Diversas circunstâncias contribuíram para os bons resultados obtidos: a ótima equipe, coordenada pela professora Sonia Larrubia Valverde, que se responsabilizou pelas diversas fases do trabalho na prefeitura; o protagonismo das equipes locais, nas diretorias regionais da secretaria e nas unidades; a dedicação da equipe responsável pelo projeto na FCC, especialmente Bruna Ribeiro; o apoio do MEC, que viabilizou a participação da professora Marina Célia Moraes Dias em todas as fases do trabalho.



Fonte: Autoavaliação Institucional Participativa em EMEI da Regional de São Miguel, São Paulo. In: Campos e Ribeiro (2017, p. 69).

Mas penso que talvez o fator mais importante foi a receptividade encontrada nas equipes das unidades e junto às famílias das crianças. Ainda agora me emociono ao reler nossos relatórios e acompanhar, de longe, a continuidade da proposta até hoje, passando por diferentes administrações, um resultado raro de projetos desse teor em nossas escolas públicas, indicando que a rede paulistana de educação infantil assumiu a autoria de seu programa de auto-avaliação institucional participativa.

⁶⁶ Ver, a respeito, pesquisas de Bernardete Gatti e Elba S. de Sá Barretto.

⁶⁷ SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. (2016)

⁶⁸ CAMPOS, M. M.; RIBEIRO, Bruna. (2016) e (2017)

Os anos de pandemia

A chegada da pandemia de Covid no Brasil interrompeu violentamente toda a evolução nas políticas sociais e na educação registrada nos anos anteriores. Em seu início, ninguém previa a longa duração nem a intensidade e seriedade de seus efeitos no mundo e em nosso país. Inicialmente coube-nos, como a muitos, seguir os acontecimentos refugiados em casa e evitando ao máximo os contatos externos que trouxessem o risco de contágio.

Seguindo as notícias sobre o fechamento das escolas e as decisões anunciadas pelos responsáveis, aqui e no exterior, sobre as providências tomadas em relação aos alunos, inclusive as crianças pequenas de creches e pré-escolas, agora confinadas em casa, fui ficando cada vez mais preocupada com muitas das decisões que eram anunciadas aqui no Brasil e mais ainda com a falta de medidas urgentes que não eram colocadas em prática.

Trocando ideias com diversos colegas, preparamos um documento que procurava resumir orientações gerais para as instituições de educação infantil naquele período de crise e incertezas, quando não se previa o longo período que ainda decorreria até a reabertura das escolas. Em maio de 2020, divulgamos pela internet um texto de nove páginas, escrito por mim e mais nove professores de várias partes do país: *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*⁶⁹. Adotamos uma abordagem intersectorial, focalizando o planejamento da reabertura de escolas e creches a partir dos direitos humanos de crianças, famílias e educadores.

Como sabemos, esse período de crise não atingiu somente a área de saúde em nosso país, mas foi agravado pela criminoso omissão do governo federal em vários outros setores afetados pela pandemia. A convite dos editores da revista do EECERA, eu e Lívia Fraga Vieira, no calor dos acontecimentos, por assim

dizer, preparamos um artigo para um número especial do periódico, que propunha focalizar a pandemia do ponto de vista das crianças pequenas em diversos países. A colaboração de Lívia foi preciosa, pois na UFMG foi possível localizar algumas pesquisas em andamento, tanto de alunas de pós-graduação, como promovidas por grupos de pesquisa ali sediados. Em São Paulo, consegui obter informações colhidas por profissionais da rede municipal, cujas escolas estavam fechadas, mas que procuravam manter contato com as famílias dos alunos e se informar sobre a situação das crianças. Os primeiros dados de levantamentos mais amplos, organizados por agências nacionais e internacionais, que começavam a ser divulgados, ajudaram a compor um retrato aproximado da situação em nosso país⁷⁰.

Já finalizando estas memórias, há vários anos tenho tido o privilégio de compor um grupo de pesquisadores de diferentes áreas, no comitê científico do NCPI – Núcleo Ciência pela Infância, uma iniciativa apoiada por diversas agências e instituições, que se reúne periodicamente em São Paulo. Somos mais de 25 participantes, porém até recentemente, apenas eu e Beatriz Abuchaim éramos da área de Educação. Temos publicado diversos “*Working papers*”, que resumem os principais resultados de pesquisa a respeito dos temas selecionados, os quais tem sido bastante difundidos, inclusive internacionalmente⁷¹.

Alguns de meus textos mais recentes foram resultado de convites para colaborar em coletâneas, como foi o caso do livro organizado pelo grupo que trabalhou com Fúlvia Rosenberg na PUC/SP, com foco no atendimento a bebês nas creches. Meu artigo examina a demanda por creche, uma questão que costuma confundir quem trabalha na área de educação, mais acostumada a lidar com a demanda universal suposta na obrigatoriedade

⁶⁹ CAMPOS, M. M. et al. (2020)

⁷⁰ CAMPOS, M. M.; VIEIRA, Lívia F. (2021)

⁷¹ Ver <www.ncpi.org.br>

de frequência nas faixas etárias acima de quatro anos⁷².

Parte dessas demandas têm sido provocadas pelo renovado interesse sobre as avaliações da educação infantil, especialmente nos modelos que incluem a avaliação de crianças. Novos instrumentos de observação vem sendo testados e pesquisas recentes tem incluído a avaliação de amostras de crianças. Um dos textos que escrevi, preocupada com os intensos debate que tais desdobramentos provocam, especialmente no campo acadêmico, foi publicado pela revista *Pesquisa e Debate em Educação*, da Universidade

Federal de Juiz de Fora – UFJF, em 2020. Nele eu examino muitos dos argumentos que tensionam o debate sobre as avaliações das condições de oferta da educação infantil e aquelas que focalizam o desenvolvimento infantil nas diversas modalidades de atendimento.⁷³

Nesta fase de minha vida, trabalhando em casa, vejo que ainda tenho a sorte de ser lembrada para tomar parte em diversas iniciativas, como seminários, bancas de teses, elaboração de pareceres e até mesmo consultada sobre a preparação de artigos e outros textos. Como este, que agora finalizo!

Referências⁷⁴

ABRAMOWICZ, Anete. (org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EduFSCar, 2015 a. CD Rom anexo, *Território 4: Memórias*, 4.1 Maria Machado Malta Campos.

ABRAMOWICZ, Anete (org.). *Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias*. São Carlos: EduFSCar, 2015 b. CD Rom anexo, *Território 4: Memórias*, 4.2 Fúlvia Rosemberg.

AÇÃO EDUCATIVA; Unicef; PNUD; Inep-MEC. *Indicadores da Qualidade na Educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANPEd. *Educação, crise e mudança: tensões entre a pesquisa e a política*. 20a Reunião Anual da ANPEd. Programa e Resumos. São Paulo: Anped, 1997.

ANPEd. *Diversidade e desigualdade: desafios para a educação na fronteira do século*. Relatório. 22a Reunião Anual. Caxambu: ANPEd, set. 1999 a. ANPEd. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, set. 1999 b.

AURÉLIO, Zulamar. Entrevista: As crianças não nascem aos sete anos. *Presente! Revista de educação*. Salvador: Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica, ano 14, n. 54, set./nov. 2006, p. 5–10.

⁷² CAMPOS, M. M. (2022)

⁷³ CAMPOS, M. M. (2020)

⁷⁴ Meu nome completo é Maria Machado Malta Campos. A abreviatura utilizada para as referências bibliográficas deste nome completo é CAMPOS, Maria M. M. ou CAMPOS, M. M. M.

A partir de um certo período, passei a abreviar meu nome em publicações para Maria Malta Campos, sendo as referências corretas CAMPOS, Maria M. ou CAMPOS, M. M.

Coloquialmente, muitas pessoas se referem a mim como “Maria Malta”. Porém, meu último sobrenome é CAMPOS, e não MALTA. E meu primeiro nome é MARIA.

Esclareço aqui estes pormenores, pois nos últimos anos mais de uma editora brasileira tem confundido meu nome com outras autoras.

BALAGEUR, Irene; MESTRES, Juan; PENN, Helen. *Quality in services for young children*. A discussion paper. Commission of the European Communities. Barcelona: 1990. <aei-dev.library.pitt.edu> consulta em 10/8/23.

BARRETTO, Elba S.; MELLO, Guiomar N.; ARELARO, Lisete; CAMPOS, Maria M. M. Ensino de 1o e 2o graus: intenção e realidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 30, set. 1979, p. 21 – 49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indicadores da qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BROOKE, Nigel. O escritório da Fundação Ford no Brasil, 1962 – 2002: um apanhado histórico. In: BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUSP/Ford Foundation, 2002, p. 13- 53.

CAMPOS, Maria M. M. Participantes ou marginais: estilos de socialização em famílias de São Paulo e Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, set. 1975, p. 75 – 86.

CAMPOS, Maria M. M. ; ESPOSITO, Yara L. Relação entre sexo da criança e aspirações educacionais e ocupacionais das mães. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, dez. 1975, p. 37 – 46.

CAMPOS, Maria M. M. ; OLIVEIRA, Marta K. Resenha: A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. Heleieth I. B. Saffioti. *Cadernos de Pesquisa*, n. 15, dez. 1975, p. 151 – 152

CAMPOS, Maria M. M. Depoimento apresentado à Comissão Parlamentar de Inquérito CPI da mulher. In: SENADO FEDERAL. *CPI da mulher*. v. 1. Brasília: Senado Federal, 1978.

CAMPOS, Maria M. M. A mulher-objeto...de estudo. *Almanaque*, n. 10, 1979, p. 57 - 60.

CAMPOS, Maria M. Malta. *Escola e participação popular: a luta por educação elementar em dois bairros de São Paulo*. Tese de doutoramento. Departamento de Ciências Sociais. FFLCH. USP. São Paulo, 1982. (2 vol.)

CAMPOS, Maria M. M. Escola e participação popular. In: MADEIRA, Felícia R.; MELLO, Guiomar N. (coord.) *Educação na América Latina: os modelos teóricos e a realidade social*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985, p. 81-114.

CAMPOS, Maria M. M. A questão da creche: história de sua construção na cidade de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 71, n. 169, set/dez 1990, p. 212 – 231.

CAMPOS, Maria M. M. Infância abandonada: o piedoso disfarce do trabalho precoce. In: MARTINS, José S. (coord.). *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1991 a, p. 117-153.

CAMPOS, Maria M. M. Capítulo 5. Infanzia abbandonata. La pietosa maschera del lavoro precoce. In: KOSMINSKY, Ethel V. et al. *L'Infanzia negata*. Ricerca a più voce promossa in Brasile dalla Fondazione Internazionale Lelio Basso. Itália: Vecchio Faggio, 1991 b, p. 123 – 171.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia.; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/FCC, 1992.

CAMPOS, Maria M. Child Care in Brazil. In: LAMB, M. E.; STERNBERG, K. J.; HWANG, C-P.; BROBERG, A. G. (ed.). *Child Care in Context: Cross-cultural perspectives*. New Jersey: Lawrence Erlbaum A., 1992, p. 479-508.

CAMPOS, Maria M. M. Avaliação e perspectivas para a área de Educação no âmbito do CNPq. In: *Avaliação e perspectivas na área de educação: 1982-91*. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993, p. 111-135 (mimeo).

CAMPOS, Maria M.; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 88, 1994, p. 5 – 17.

CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

CAMPOS, Maria M.; GOMES, Jerusa V. Brazilian children: images, conceptions, projects. In: HWANG, C-P.; LAMB, M. E.; SIGEL, I.E. (ed.), *Images of Childhood*. New Jersey: Lawrence Erlbaum A., 1996, p. 143-166.

CAMPOS, Maria M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 101, jul. 1997, p. 113 – 127.

CAMPOS, Maria M. Consulta sobre qualidade da educação na escola. Relatório Técnico Final. *Textos FCC 21*. São Paulo: FCC/DPE, 2002 a.

CAMPOS, Maria M. Da formação de professores de ciências à reforma da educação. In: BROOKE, N.; WITOSHYNSKY, M. (orgs.). *Os 40 anos da Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social*. São Paulo/Rio de Janeiro: EDUSP/Ford Foundation, 2002 b, p. 97 – 127.

CAMPOS, Maria M. Introdução. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M. (orgs.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2002 c, p. XI – XXIII.

CAMPOS, Maria M. Análisis general: reflexionando sobre la calidad educativa en América Latina. In: *Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. Reflexionando sobre la calidad educativa*. México, D.F., 2004, p. 161 – 190.

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

CAMPOS, Maria M.; COELHO, Rita C. ; CRUZ, Silvia H. V. Consulta sobre qualidade da educação infantil. Relatório Técnico Final. *Textos FCC 26*. São Paulo: FCC/DPE, 2006.

CAMPOS, Maria M. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, n. 39, 2009, p. 269 - 283.

CAMPOS, Maria M.; ESPOSITO, Yara L.; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, jan./abr. 2011, p. 20 - 54.

CAMPOS, M. M. ESPOSITO, Yara L.; BHERING, Eliana; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; FERNANDES, F. S.; RIBEIRO, B. A gestão da educação infantil no Brasil. In: Fundação Victor Civita. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, n. 3, nov. 2012, p. 29 – 102.

CAMPOS, Maria M. *Between the politics of quality and the quality of practices*. Keynote. EECERA 22nd Conference. Porto, Portugal, ago./set. 2012.

CAMPOS, Maria M. As lições que ficaram: memórias dos tempos de escola. In: FISCHER, Beatriz T. D. (org.). *Tempos de escola*. Memórias. Vol. III. São Leopoldo: OIKOS; Brasília: Liber Livro, 2012, p. 39 – 44.

CAMPOS, Maria M. Apresentação. In: Kishimoto, Tizuko M.; Oliveira-Formosinho, Júlia (orgs.). *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9 - 17.

CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo. *Textos FCC: Relatórios Técnicos* v. 48. São Paulo: FCC, 2016.

CAMPOS, Maria M.; RIBEIRO, Bruna. Autoavaliação institucional participativa em unidades de educação infantil da rede municipal de São Paulo - 2. *Textos FCC: Relatórios Técnicos*. v. 51. São Paulo: FCC, 2017.

CAMPOS, Maria M. Curriculum and Assessment in Brazilian Early Childhood Education. In: FLEER, Marilyn; van OERS, Bert. (eds.) *International Handbook of Early Childhood Education*. Vol. II, Chapter 59. Springer, 2018, p. 1147 - 1171.

CAMPOS, Maria M. et al. *Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores*. São Paulo: 2020.

CAMPOS, Maria M. Avaliação da qualidade na educação infantil: impasses e perspectivas no Brasil. Dossiê sobre Avaliação Educacional. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*. v. 10, n. 1, jan./jun. 2020, p. 891 - 916.

CAMPOS, Maria M. Lembrando Marcuse, hoje, no Brasil. In: DI GIORGI, Cristiano. *Pandemia: sonhos e ações*. São Paulo: Terra Redonda, 2021, p. 69 – 81.

CAMPOS, Maria M.; VIEIRA, Livia F. Covid – 19 and early childhood in Brazil: impacts in children's well being, education and care. *European Early Childhood Research Journal*. vol. 29, Issue 1: Plural Narratives about Covid 19 and Early Childhood, 2021, p. 125 – 140.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1872671>

CAMPOS, Maria M. Bebês e crianças pequeninas no contexto das políticas sociais. In: FLORES, M. Luiza R.; SILVA, Marta L. *Pressupostos teórico-metodológicos e políticos da cidadania dos bebês: contribuições de Fúlvia Rosemberg*. São Paulo: EDUC, 2022, p. 151 – 166.

CARDOSO, Ruth C. L. Sub-cultura: uma terminologia adequada? *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, set. 1975, p. 3 – 5.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel D.; OLIVEIRA, Rosiska D. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes/IDAC, 1982.

CONSULTA *sobre qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito*. São Paulo: Cortez, 2006.

DASSIN, Joan. Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. In: GONÇALVES, Luiz Alberto O.; PINTO, Regina P. (orgs). *Educação*. Série Justiça e Desenvolvimento. São Paulo: Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder, 1971.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Catálogo de vídeos sobre criança pequena*. São Paulo: FCC/DPE, 1997.

HADDAD, Lenira; KISHIMOTO, Tizuko M. História do Grupo de Trabalho: Educação da criança de 0 a 6 anos. In: SOUZA, Gizele de (org.), *GT 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos – ANPEd 40 anos de história, pesquisa e luta*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2021, p. 16 - 26.

HARMS, T., CLIFFORD, R. M. & CRYER, D. *Early childhood environment rating scale*. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 1998.

HARMS, T., CRYER, D. & CLIFFORD, R. M. *Infant-toddler environment rating scale*. Revised edition. Nova York: Teachers College Press, 2003.

POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara L.; CAMPOS, Maria M. M. Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 14, set. 1975, p. 7 – 86.

ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria M. (orgs.). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez/FCC, 1994.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. ATPCE/FCC. *Educação e Desenvolvimento Social*. Subprojeto 5. *O ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de 7 a 14 anos excluída da escola, na cidade de São Paulo*. São Paulo: SE/ATPCE/FCC, 1985. v. 5.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2016.

SILVA, Petronilha B. G.; PINTO, Regina P. Formação de Pesquisadores no contexto do I Concurso Negro e Educação. In: SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (orgs.) *Negro e Educação*. Presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPEd, 2001, p.7 - 9.

SOUZA, Gizele de (org.) *GT 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos – ANPEd 40 anos de história, pesquisa e luta*. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2021.

TELLES, M. Amélia A.; MEDRADO, M. Aparecida; GRAGNANI, Adriana M. C. Creches e berçários em empresas privadas paulistas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 57, maio 1986, p. 39-54.

VELLOSO, Jacques (org.). *Quem pesquisa o quê em Educação 1998*. Brasília/São Paulo: ANPEd, 1999.



Legados Pedagógicos

“Legados Pedagógicos” é a versão para Língua Portuguesa da sessão “Acquired Wisdom”. Esta sessão está dedicada a publicar depoimentos, memoriais, reflexões de pesquisadores/as experientes. A proposta é partilhar reflexões sobre diferentes trajetórias de vida e investigação, que possam inspirar novas gerações de pesquisadores.

Os textos submetidos à sessão Legados Pedagógicos devem ter pelo menos 15 páginas com reflexões sobre a própria trajetória acadêmica do/da pesquisador/a considerando um ponto de vista peculiar e original a partir de elementos como: principais contribuições para seu campo de pesquisa; principais lições aprendidas durante sua carreira; opiniões sobre os fatores pessoais e situacionais (instituições e outras afiliações, colegas, orientadores e orientados) que estimularam de forma significativa seu trabalho; construção de objetos e campos de pesquisa em educação.

Legados Pedagógicos

Editora Chefe

Karine Vichielt Morgan

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Equipe Editorial

Andréa Barbosa Gouveia

Universidade Federal do Paraná

Claudio Nunes Pinto

Universidade do Sudoeste da Bahia

Maria Beatriz Luce

Universidade Federal do Rio Grande de Sul

Miriam Fabia Alves

Universidade Federal de Goiás

Equipe técnica

Adriana Ester Reichert Palú

Roseane Affonso

Stephanie McBride-Schreiner



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Education Review/Reseñas Educativas/Resenhas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. O conteúdo de 1998-2020 da *Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas* foi publicado sob uma licença CC diferente: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0>



Nota: Os pontos de vista ou opiniões apresentadas nas resenhas de livros são exclusivamente do (s) autor (es) e não representam necessariamente os da revista.