

Capítulo 3- Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: entre discursos e práticas

A cidade se embebe como uma esponja desta onda que refluí das recordações e se dilata (...) Mas a cidade não conta o seu passado, ela o contém como as linhas da mão, escrito nos ângulos das ruas, nas grades das janelas (...), em cada segmento riscado por arranhões, serradelas, entalhes, esfoladuras.

Ítalo Calvino

No primeiro capítulo, tive como objetivo discutir a infância. Elegi dois movimentos: abrindo o foco para uma discussão mais ampla e conceitual sobre a infância e fechando o foco para a situação da infância no Brasil. Tracei primeiro um panorama histórico, social e cultural, trazendo a construção do sentimento de infância ao longo da história e discutindo alguns marcos teóricos que têm fundamentado as práticas pedagógicas, depois, me detive às questões da primeira infância no Brasil, elucidando sobre suas condições de vida e trouxe os desafios postos hoje, aos sistemas municipais de ensino, para cumprirem o direito legal das crianças por uma Educação Infantil de qualidade. No segundo Capítulo, me detive nos estudos da linguagem e do letramento, dando ênfase à sua dimensão expressiva, formadora e significativa. O caminho por estes eixos teve como base o meu objeto de investigação: quais são as concepções de infância, linguagem e letramento que permeiam os discursos e as práticas de educação infantil na rede municipal de ensino?

Neste Capítulo 3, o foco se abre e se fecha em diferentes momentos. Pois, ao longo da pesquisa, os documentos, as entrevistas e as observações foram me conduzindo a alguns caminhos que ora se alargaram e ora se estreitaram. Assim, fui abrindo para conhecer a situação da infância no Rio quando me deparei com o número de crianças que freqüentam a educação infantil da rede municipal: cerca de 84.000 crianças de 3 a 5 anos, 651 escolas; mais cerca de 40.000 atendidas em 470 creches, que estão passando para a responsabilidade da SME. O que significam estes números? Quem são estas crianças? O que o mapa social da cidade indica? Qual é a cobertura de atendimento da rede municipal de ensino? Num outro movimento, as falas me levaram a enveredar pela história da Educação Infantil na rede pública, pois a complexidade do presente só se justifica histórica e politicamente. Diante do gigantismo da rede como a SME se organiza para o atendimento às crianças pequenas? Quais são as propostas de coordenação e supervisão do trabalho

realizado com estas crianças? Quais são os avanços percebidos além da ampliação do atendimento? Quais são as questões e tensões trazidas pelos responsáveis pela Educação Infantil no Nível Central da SME? E em nível regional das Coordenadorias, como percebem a Educação Infantil? Em mais uma abertura de foco, mas na verdade tentando fechá-lo, observei duas turmas de Educação Infantil em duas escolas diferentes, para chegar mais perto do trabalho realizado com as crianças. A tentativa foi ir do macro para o micro e vice-versa, pois as inter-relações entre as diferentes instâncias foram se tornando cada vez mais nítidas.

Neste Capítulo trago, então, as análises feitas a partir de fontes documentais⁸⁰, entrevistas semi-estruturadas realizadas no Nível Central da SME, no nível regional das Coordenadorias Regionais de Educação e nas escolas e das observações de sala de aula.

No nível central, foram realizadas quatro entrevistas em momentos distintos. Duas delas, no ano 2000, junto à pesquisa institucional⁸¹, quando foram entrevistadas a coordenadora do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação - SME e a responsável pela coordenação do Projeto Rio-Creche da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS. Foi justamente o desafio posto pelas referidas entrevistas que me mobilizou a eleger a Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro como eixo de investigação. Em 2001, com a mudança de governo municipal, foi entrevistada a nova coordenadora do Projeto Educação Infantil e Alfabetização e em 2002, uma vez que a Educação Infantil se separou do Projeto de Alfabetização, ganhando um Departamento próprio, foi feita nova entrevista com a coordenadora que assumiu a Educação Infantil.

No nível regional, na instância intermediária das DED - Divisão de Educação, das CREs- Coordenadorias Regionais de Educação, foram realizadas, durante o ano de 2001, seis entrevistas com os responsáveis pela parte pedagógica da Educação Infantil. Cabe ressaltar que foi intenção entrevistar todas as dez CREs, mas após inúmeros contatos, só foi possível a realização de seis. Sendo que destas, uma não autorizou a gravação. O critério de familiaridade foi determinante neste processo, pois nas cinco entrevistas, em

⁸⁰ Além da revisão de bibliografia, de documentos oficiais, de estudos do Instituto Pereira Passos, disponíveis no site da Prefeitura do Rio de Janeiro, a pesquisa contou com monografias do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio (ver bibliografia).

⁸¹ Pesquisa: *Formação dos profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e formas de implementação.*

que todas as entrevistadas haviam participado do Curso de Extensão em Educação Infantil - convênio SME e PUC-Rio, houve uma colaboração ímpar, sendo possível estabelecer um espaço profícuo de interlocução.

O critério de familiaridade, oriundo da Sociologia, adotado nas entrevistas e também eleito por Kramer e Jobim & Souza (1996) em pesquisa feita com professores, permite que os entrevistados tenham uma certa referência do pesquisador, pois contatos e apresentações são feitos por pessoas conhecidas de ambos. Isto facilita bastante as interações e aproximações necessárias para que as entrevistas sejam espaços de narrativa, de entrefala e de formação (Kramer, 2001).

A experiência com as CREs deixou claro que este seria um dos critérios básicos para a eleição das turmas/escolas a serem observadas. Não seria possível entrar em escolas e turmas sem um contato mais próximo, especialmente quando o horizonte é uma pesquisa que se propõe a ouvir os discursos. Mas, diante da diversidade e do gigantismo da rede municipal de ensino do Rio, outros critérios para a escolha das escolas e turmas foram levados em consideração. Foi intenção estar em escolas de CREs diferentes e do grupo das que haviam concedido a entrevista. Também foram eleitas escolas “mistas”, ou seja, que oferecem Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental, pois são as que abrigam a maioria das turmas de Educação Infantil da rede. Outro critério foi o pedagógico, ou seja, as escolas escolhidas deveriam ter uma proposta pedagógica construída coletivamente, mesmo que esta proposta ainda não estivesse organizada em forma de texto. O objetivo foi observar a rotina de uma turma de Educação Infantil cuja professora desenvolvesse um trabalho considerado bom, por alguma instância (Professores, CRE, direção/ coordenação da escola).

Quanto às escolas eleitas, uma está localizada na AP3 - Área de Planejamento 3 - e outra na AP4 da cidade. A observação em cada turma de Educação Infantil foi realizada durante duas semanas consecutivas, perfazendo cerca de 40 horas em cada uma. Além de inúmeras conversas e trocas informais com as professoras, foram feitas entrevistas com a direção e coordenação de cada escola. Por motivos éticos, os nomes dos profissionais, cujas falas serão citadas ao longo do trabalho, são fictícios e as CREs também não serão identificadas. Em anexo, traço um perfil das entrevistadas para melhor situar o leitor.

3.1. Abrindo o foco: entre dados e discursos

Rio quarenta graus
Cidade maravilha
Purgatório da beleza e do caos
Fernanda Abreu

3.1.1. O Rio e a infância

Descrever a evolução urbana do Rio de Janeiro é um dos caminhos para situar a infância nesta cidade hoje. Quem são as crianças que freqüentam as turmas de Educação Infantil das escolas públicas municipais? Onde moram? Como vivem neste mosaico tão multifacetado que compõe a cidade? Com quantas infâncias o professor de Educação Infantil das escolas municipais lida diariamente?

Por outro lado, este percurso pode ser um desvio, especialmente para mim, carioca de várias gerações, que desde menina ouvia minha avó contar histórias do Rio, do início do século XX. Histórias que vinham ilustradas com cartões postais bordados com letras bem traçadas sobre as fotografias de paisagens do Rio – Corcovado sem o Cristo, o bonde passando em frete ao Jardim Botânico, a Avenida Central arborizada com homens de chapéu atravessando a rua...

Vovó Cleta nasceu em 1905 e quando menina morou numa chácara em Botafogo na Rua Conde de Irajá, que tinha um quintal grande com muitas árvores frutíferas e bichos de todos os tipos. Algumas de suas histórias foram registradas numa carta “para os meus netinhos”. Uma carta que fala da sua primeira infância com as brincadeiras de ar livre – esconder, quatro cantos, cabra-cega, pular carniça - e de dentro de casa, para os dias de chuva- berlinda, fita, barata voa, víspora, cartas, damas, dominó e disparate -, das festas de São João com os fogos e balões feitos pelos irmãos com papel de seda, do carnaval de rua, dos ambulantes e seus pregões, tipos interessantes que ela gostava de ver e ouvir:

Logo cedinho eu acordava com o peixeiro que parava no nosso portão e gritava; pixe, camarone, peixeiro,,. tá podre não tá bom. O homem gritava cantando e ao longe se ouvia o italiano oferecendo a mercadoria. Logo em seguida, passava o quitandeiro, usava como o peixeiro dois cestos pendurados num varal passado pelo pescoço que parecia uma balança gigante. Era também um italiano e gritava: verdureiro... o eiro não acabava mais (...) Depois passava o vassoureiro, um português, que era um verdadeiro equilibrista. Levava vassouras de todas as qualidades, espanadores, cestas para as meninas levarem livros e merenda para o colégio, cesta de roupa suja, cadeirinha de vime para criança, cestinha de vime para papéis, enfim, uma quantidade de coisas que parecia incrível que uma só pessoa carregasse tanta coisa (...) Não posso me esquecer das baianas

doceiras paradas nas esquinas. Estas vendedoras tinham um ponto certo, os fregueses iam nelas e não elas aos fregueses; tinham um grande tabuleiro pousado em cavalete e um fogareiro de carvão para fazer os quitutes na hora.

Histórias de menina de classe favorecida que não precisava sair do quintal da sua chácara para brincar com outras crianças. Menina que não freqüentou escola, pois recebeu instrução em casa, como era de costume. Eu menina ouvia as histórias e, como a vovó, me encantava com o Rio Antigo.

É com carinho que penso no Rio do meu tempo, tão cheio de poesia, tão bom, tão agradável. Rio das grandes chácaras, Rio das serenatas, Rio sem arranha-céus, Rio com fartura de água, com bom pão, leite tirado na hora (havia vários estábulos em Botafogo até 1925!). Rio sem filas, Rio dos clubes familiares, Rio do carnaval de rua, em que todos se divertiam sem atropelos.

Depois que casou, nos anos 1920, vovó, seguindo a própria história da cidade, foi morar numa casa em Ipanema, ou melhor, na primeira casa do Arpoador. Eu imaginava como seria aquela praia linda sem casas e como deveria ter sido gostoso morar em frente ao mar. Só que eu não sabia que naquela época as pessoas não costumavam ir à praia, pensava aquele tempo como se fosse o meu. As narrativas têm este poder de justapor os tempos, entrelaçando histórias individuais e coletivas; falam de uma experiência e despertam um tempo sócio-histórico.

As histórias da vovó se mesclavam às da escola. Lembro bem de um livro lido na primeira série que era a história do Rio contada por ele mesmo. Eu achava engraçado uma cidade contar a sua história: um misto de ficção e fatos reais que depois eram cobrados na prova. Naquela época, o Rio comemorava o seu quarto centenário e eu não entendia muito bem o que todos aqueles anos significavam, mas as histórias aguçavam a minha curiosidade sobre a cidade. Eu também vivia o Rio. Depois de ter estudado no Jardim de Infância Municipal Marechal Hermes, que eu gostei muito, freqüentava uma das “boas” escolas municipais localizada no Jardim Botânico. Brincava na calçada, extensão da casa, com crianças de várias idades; ouvia também os pregões do garrafeiro e do peixeiro, com seus sotaques italianos, comprava sorvetes e balas na carrocinha da Kibon parada na esquina, corria para ver a “vaca-leiteira” - um caminhão pipa que tinha uma torneirinha para encher o vasilhame de leite, esperava o pão fresquinho que o padeiro trazia num grande cesto preso à bicicleta. Tinha também o vassoureiro, o fruteiro e o dingue-lingue, que vendia pirulito de açúcar queimado e biscoito de canudinho.

O Rio tem muitas histórias. Uma extensa bibliografia compõe o seu texto, que também vem impresso no seu espaço urbano. São os olhares do Rio, cujas

percepções vão construindo as imagens da cidade. Porém, como afirma Lessa (2000), olhar o Rio impõe, num primeiro relance, ver a cidade como um espaço construído. Espaço, na concepção de Certeau (1994), como um lugar praticado ou seja, animado pelo conjunto de movimentos, espaço existencial, construído nas relações, nas percepções e nos desejos das pessoas que transitam nele. Qualquer síntese é parcial. Mas, é necessário assumir a redução para contextualizar sua evolução urbana e situar as crianças que circulam neste espaço que, como eu tive, também têm suas histórias construídas no movimento contínuo de suas experiências.

3.1.1.1. A evolução urbana da cidade

Em primeiro lugar, não se pode olhar o Rio sem considerar a relação dos elementos geográficos e naturais com o seu desenvolvimento histórico, pois estes balizaram sua formação e restringiram sua evolução. Sem cair num determinismo geográfico que reduziria a própria história da cidade, o *Rio como lugar deve ser pensado inicialmente por sua posição – ou macrolocalização - , entendida pela forma em que este determinado lugar, onde se ergueu a cidade, esteve e está em relação ao espaço mundo* (Lessa 2000, p.19). A Baía de Guanabara foi um ponto estratégico da coroa portuguesa como local de vigilância, lugar de articulação com a África, posição privilegiada para se alcançar o estuário do rio da Prata e, posteriormente, porta de controle da riqueza do interior mineiro. A Baía de Guanabara, além de sua beleza, é um excelente porto e um forte natural.

Em 1º de janeiro de 1502, quando a primeira expedição portuguesa veio explorar a costa brasileira, ao entrar na barra da Baía de Guanabara, confundiu-a com a foz de um grande rio, chamando-a de Rio de Janeiro – nome que, desde então, passou a designar as terras que ficavam em torno daquela baía. Os portugueses logo entenderam o lugar, mas não o ocuparam. Quando em 1534, D.João III, rei de Portugal, dividiu o Brasil em Capitânicas Hereditárias, dois lotes foram doados a Martim Afonso de Sousa. O primeiro, que não foi colonizado porque não possuía nenhuma trilha indígena que tornasse fácil o acesso ao interior, reverteu à Coroa, com o nome de Capitania do Rio de Janeiro. O segundo desenvolveu-se com o nome de São Vicente e o olhar voltado para a rota das colônias espanholas.

Os portugueses cometeram um erro estratégico ao deixarem tanto tempo esta capitania desocupada. Nos arredores da baía existia uma densa mata de pau-brasil, que não passou despercebida pelos franceses traficantes desta madeira. Em 1555, sob o comando de Nicolau Durand de Villegaignon, instalaram-se nas ilhas da Baía de Guanabara com o propósito de fundar a França Antártica. Fizeram aliança com os índios tamoios, ameaçando o domínio português na região. Os governadores-gerais do Brasil - Duarte da Costa e Mem de Sá - tentaram expulsar os franceses do Rio de Janeiro, mas inicialmente não conseguiram. Foi com o conselho dos jesuítas Nóbrega e Anchieta que a rainha-regente D. Catarina, resolveu ordenar a fundação de uma cidade às margens da Baía de Guanabara, cuja função principal seria a defesa desse trecho do litoral brasileiro. Assim, no dia primeiro de março de 1565, Estácio de Sá desembarcou numa praia entre os morros Pão de Açúcar e Cara de Cão, instalando oficialmente a cidade que se chamou São Sebastião do Rio de Janeiro em homenagem ao rei-menino de Portugal D. Sebastião e ao santo do mesmo nome, que se tornou o padroeiro da cidade.

Os portugueses começaram o processo de urbanização com um caráter de proteção às invasões francesas, ocupando e fortificando o morro do Castelo que era estrategicamente localizado na entrada da Baía de Guanabara. A cidade foi crescendo no Morro do Castelo, onde foram construídos os primeiros prédios importantes, como a Casa da Vereança, a Igreja Matriz de São Sebastião, o Colégio dos Jesuítas, a Igreja de Santo Inácio, armazéns e residências. Do morro do Castelo, a cidade foi se expandindo para o interior do território, sobre colinas e planícies cercadas de montanhas e ao longo das orlas da baía e da costa marítima - formadas de praias, restingas e mangues. No processo de crescimento da cidade, foram nivelados pequenos morros e realizados aterros sobre as orlas da baía e do mar, bem como, sobre planícies pantanosas. Ao longo dos anos, lagos, lagoas e pântanos da cidade foram sendo sucessivamente aterrados. Como, por exemplo, a lagoa de Santo Antônio, que deu origem à Rua Treze de Maio e ao atual Largo da Carioca, o Boqueirão, que formou o Passeio Público, a Vala, um antigo braço de mar que deu origem a Rua Uruguaiana, entre outros.

O paredão da Serra do Mar, porém, tinha à retaguarda uma área de fácil ocupação e intercomunicação, pelos rios navegáveis que desembocam na Baía de Guanabara. Com acesso fácil à Baixada Fluminense e terras cultiváveis, foi incentivado o povoamento da região com a distribuição de sesmarias por todo o

sertão carioca. Começam a surgir os engenhos de açúcar, as lavouras, os curtumes e a produção de cachaça. Onde houvesse uma pequena comunidade, aparecia uma capelinha. Em pouco tempo a cidade desceu o morro e espalhou-se pela várzea.

Ainda no final do século XVI começam a chegar os primeiros escravos da África para trabalhar nos engenhos de açúcar. Segundo estimativa de Anchieta, a população do Rio de Janeiro e arredores era de 3.850 habitantes, sendo 3.000 índios, 750 brancos e 100 negros.

No final do século XVII, a cidade estava constituída administrativa e socialmente. Desdobravam-se as ruas na baixada central, modestas casinhas cederam lugar a numerosos sobrados na Rua Direita. Foi o século da agricultura, da fixação dos povoadores nas sesmarias distribuídas pelos governadores e da construção dos conventos de três importantes ordens religiosas que aqui se haviam estabelecido - Beneditinas, Franciscanas e Carmelitas - respectivamente Mosteiro de São Bento, Convento de Santo Antônio e Convento do Carmo. Foi, também, quando se deu a primeira rebelião popular da cidade que abalou até a confiança da Coroa Portuguesa. A população do Rio de Janeiro, nessa época, atingiu a 12.000 habitantes.

No século XVIII, a zona urbana do Rio de Janeiro começa a ampliar seus limites além da Vala, hoje Rua Uruguaiana, estendendo-se as novas ruas às imediações do Campo da Cidade, onde mais tarde se situou o Campo de Santana. Com a extinção da Companhia de Jesus, em 1759, as fazendas e engenhos da zona rural, "o sertão carioca", começaram a se repartir em pequenas chácaras, vivendas confortáveis de arrabaldes que originaram as Zonas Norte e Sul da cidade. Era o surgimento de São Cristóvão e Botafogo, como áreas novas procuradas pela população. Ainda no século XVIII, a Baía de Guanabara serviu para escoar o ouro de Minas Gerais e substituiu a cidade de Salvador como capital do Vice Reino no Brasil. A presença dos vice-reis no Rio de Janeiro estimulou uma vida social mais intensa e, a partir de 1767, surgem os primeiros teatros da cidade.

Mas, somente no século XIX ocorreu a sua grande expansão: a cidade se beneficiou dos melhoramentos introduzidos com a chegada da família real portuguesa em 1808. As praças foram urbanizadas, as ruas passaram a ser calçadas, os prédios sofisticados e o porto ampliado. Ao mesmo tempo, novos lugares tiveram que ser aterrados, inclusive parte da Baía de Guanabara.

A população aumentou, o comércio se expandiu. O café começou a ser cultivado no Rio de Janeiro, seguindo o seu caminho pelo Vale do Paraíba. Assim, o Rio de Janeiro chegou ao final do século XVIII com cerca de 50.000 habitantes.

Durante o século XIX, o Rio, como centro administrativo do Brasil, pólo da principal região cafeeira e abrigo do porto mais importante do país, atraiu migrações internas e externas e abrigou uma variedade de atividades econômicas. Em 1900, a capital somava 800 mil habitantes, três vezes mais do que São Paulo, à época a segunda cidade brasileira, mas ainda muito menos do que as maiores metrópoles européias e norte-americanas. A evolução dos transportes coletivos, o trem e o bonde assinalaram o desenvolvimento dos subúrbios e dos novos bairros residenciais, antes sertão da cidade. A falta d'água crônica e a busca de uma solução para garantir o abastecimento de água domiciliar tiveram conseqüências importantes para a cidade: a primeira foi o reflorestamento da Floresta da Tijuca, que deu ao Rio uma vocação ecológica precoce, e o segundo foi a captação de novos mananciais fluminenses, possibilitando a fixação de uma população mais numerosa. A iluminação a gás, a partir de 1854, depois a implantação da eletricidade, a introdução de novos processos de comunicação como o telégrafo, o correio domiciliar, o cabo submarino para o telégrafo e o telefone, foram importantes na modernização e na transformação do Rio. Medidas a favor da higiene, como o sistema de esgotos, construção de hospitais e cemitérios públicos vieram contribuir para reformular o conceito negativo que os estrangeiros tinham do Rio.

Os acontecimentos políticos, como a Guerra do Paraguai, a Campanha Abolicionista e a própria Proclamação da República, repercutiram intensamente na capital, a ponto de influir diretamente na mudança da nomenclatura dos lugares públicos. As conseqüências desses eventos se refletiram também no estilo de vida do carioca. Por exemplo, o fim do trabalho escravo nas velhas mansões e palacetes do Segundo Reinado, com imensos jardins e muitos cômodos a zelar, obrigou vários nobres senhores a se desfazerem dos mesmos. O próprio Governo Provisório comprou alguns desses palácios e os utilizou para suas repartições públicas. Tal foi o caso do Palácio Itamarati, transformado, depois, em Ministério das Relações Exteriores, onde hoje funciona o Museu Histórico e Diplomático do Palácio Itamarati. As grandes chácaras da Tijuca, Andaraí, Botafogo e Laranjeiras foram loteadas, exigindo menor número de serviços. As que se mantiveram foram ocupadas por hotéis, colégios, asilos,

prédios públicos e, quando muito desvalorizadas, se transformaram em "cabeças de porco" ou "cortiços".

A cidade crescia para os lados do mar, na Zona Sul, de maneira a arejar mais o centro. Em 6 de julho de 1892 a Companhia Ferro Carril Jardim Botânico abria o primeiro túnel para ligar o Centro ao longínquo bairro praiano de Copacabana.

No início do século XX, na gestão do prefeito Pereira Passos que participara no Segundo Reinado da construção da Estrada de Ferro Corcovado, o Rio sofreu uma grande transformação que lhe daria um aspecto inteiramente modernizado. O presidente da República Rodrigues Alves dera carta branca a Pereira Passos e a seus principais auxiliares: Oswaldo Cruz e Francisco Bicalho. Oswaldo Cruz saneou a cidade, acabando com três epidemias terríveis que vinham assolando a população a cada ano: febre amarela, varíola e peste bubônica e Bicalho construiu o novo Porto do Rio de Janeiro, inaugurado em 1910.

O espaço urbano do Rio foi reorganizado para a construção de uma cidade moderna, representante da civilização urbana, que, na tentativa de substituir a antiga *ville*, se remodelava em grandes avenidas. As classes "baixas", oriundas dos grupos periféricos (escravos, ex-escravos libertos, vendedores ambulantes, pequenos comerciantes, pessoas sem ocupação fixa etc), que sempre estiveram fora da esfera do poder das elites políticas e do baronato agrícola, vistas como um estorvo na ordem social, não foram incorporadas a este projeto de cidade. O Rio se tornou cidade-metrópole, excluindo uma parcela da sua população das decisões políticas, ampliando as diferenças entre as camadas sociais.

Luís Edmundo, cronista do início do século e entusiasta de tudo que era novo, comenta assim o que ele vivia no Rio de Janeiro naquela época:

O brasileiro, cheio da maior ansiedade pelo progresso existente nas grandes cidades européias, (...) prevê, para dentro de pouco tempo, transformações que, de tão grandes, espantarão a toda gente. O bonde surge em 1868, a República em 89 e, finalmente, Passos, o gênio reformador da cidade e dos nossos costumes, em 1903.(...)Passos fez coisas de vulto (...) porque além de remodelar materialmente a cidade, transformou-a em seus usos e costumes, vendo projetar-se depois, no resto do país, como reflexo natural (...) os benefícios que criara. Passos vence a rotina.(...) Entra pelas casas que se fazem,(...) sem luz, sem ar; manda rasgar janelas nos aposentos de dormir, enche a morada de luz, de ar, de vida e de saúde! Do fundo dos armazéns manda arrancar toneladas de lixo, derrubar construções arcaicas; nas lojas, manda substituir os assoalhos podres, ninhos de lacraias, de centopéias e de ratos; (...) acaba com a gritaria colonial dos pregões, termina com a imundície dos quiosques e diminui a infâmia dos cortiços.(...)Obra formidável! Obra de titã! (Edmundo, 1938, p.25 a 47, apud Neves e Heizer, 1991, p.21)

Com certeza, os vendedores ambulantes, os mendigos e os moradores dos cortiços não diriam o mesmo que Luís Edmundo. A pobreza, associada à sujeira e à doença, não condizia com a anunciada civilidade da modernidade, porém, se em alguns casos, os pobres foram banidos para a periferia da cidade, em outros, continuaram a dividir o mesmo espaço que as classes favorecidas.

Lessa (2000) ressalta que, devido à descontinuidade das terras inicialmente disponíveis para ocupação, os bairros do Rio foram sendo construídos como *um sistema de gânglios, um colar de pérolas rodeando o maciço montanhoso*. Sendo assim, os bairros não formam um contínuo urbano, mas uma sucessão de espaços mais ou menos articulados. Com isso, um dos problemas mais característicos do Rio é a sua linearidade. No Rio, geralmente, para se ir de um lugar a outro há apenas uma rota passando por túneis e vales estreitos, o que não facilita a vida da metrópole em que a cidade se transformou. Esta linearidade, porém, tem uma implicação sociológica importante: cada bairro abriga dentro de si vários estratos sociais:

Há um coquetel social em cada gânglio da cidade. Não há nenhuma outra no mundo que ostente, nesta extensão, a contigüidade entre os mais diversos grupos sociais. Isto abre ao Rio a possibilidade da civilização, mas suscita também em muitos o temor da barbárie potencial. Aqui, contando com essa mescla de classes e estratos sociais diferentes vivendo em lugares próximos (da residência dos milionários do Cosme Velho aos barracos da Guararapes são 150 metros!), é possível e necessário construir uma democracia urbana inclusiva. Nessa configuração imposta pelo lugar existe a possibilidade de um laboratório único de convivência social, para o qual contribui essencialmente a linearidade. (...) É imprescindível para a qualidade de vida dos abastados a boa convivência com os humildes. Existe uma herança de convivência que permanece com o desenvolvimento econômico. O abismo social não cancela a proximidade (Lessa, 2000, p. 28-29).

A cidade reformada no início do século XX, pelo Prefeito Pereira Passos, simbolizou a condensação do progresso tornando-se importante para a construção da identidade nacional e da valorização da sua auto-estima. O Rio passou a ser um cartão de visita do país, percebido pelos brasileiros como a síntese das características e potencialidades nacionais e espaço aberto para acolher o novo. A natureza exuberante combinada à modernidade urbana deu ao Rio o título de Cidade Maravilhosa.

O *coquetel social* que caracteriza a singularidade da cidade, teve a rua como ponto de encontro. O clima, as praias e florestas, a criação do bulevar, o bonde como transporte aberto e a progressiva exaltação do popular pelos intelectuais, fizeram o carioca abandonar o mito das classes pobres “perigosas”, tirando a elite de seus muros. Carvalho (1994) ressalta que as imagens do Rio

que circularam desde o final do século XIX, como cidade do futebol, do carnaval, dos malandros, da boemia, dos biscateiros, da preguiça, dos contrastes sociais são provenientes de intelectuais *cujo lugar social e posto de observação foi originalmente a rua e não as instituições*. Historicamente, os intelectuais cariocas se alinharam com os excluídos, sendo porta-vozes dessa cultura periférica, fruto de pequenos grupos e comunidades. A rua como posto de observação ou como ponto de encontro certamente aproximou as classes sociais, mas não excluiu as diferenças. Se ainda hoje o Rio tem a capacidade de reunir nas suas ruas multidões em festas como a de Ano Novo e o Carnaval, em shows nas praias e manifestações políticas, por outro lado, as novas questões sociais, restauraram o mito das classes perigosas, fazendo renascer a inibição clássica da elite, que hoje se tranca em condomínios. Paradoxalmente a rua resiste, é palco de festas, atos políticos e de “arrastões”, é usada abundantemente pela população que faz dela uma extensão de casa, com o churrasquinho na calçada, o chope nos botecos, a praia nos fins de semana, o piquenique no Aterro e na Floresta da Tijuca etc. É verdade que algumas imagens daquela época foram perdendo sua capacidade expressiva, sendo ineficazes hoje para discutir a questão da exclusão social e da violência urbana. Mas a cordialidade e a descontração no convívio do carioca resistiram ao tempo:

Talvez a relação intensa com a rua seja o denominador comum, decantada pelo tempo, de ser carioca. Na rua do Rio, o escravo, circulando e sobrevivendo, foi menos escravo; nela, o migrante prosperou seu espaço de possibilidades; a rua foi palco para o rico exibir sua opulência; na rua a festa religiosa-profana foi o momento de máximo lazer. A rua do Rio foi sempre espaço de “socialização” que a casa do pobre não pôde conter. O pobre amplia o amor de rua de seus vizinhos para a Cidade Maravilhosa, como síntese de natureza e trabalho público. Tem orgulho de ser co-proprietário da cidade (Lessa, 2000, p.17).

Por outro lado, os processos de industrialização e urbanização do país – especialmente após a Revolução de 1930 – multiplicaram instituições econômicas e sociais e, aos poucos, a cidade se fortaleceu como centro econômico e financeiro. Tornou-se metrópole regional do Sudeste atraindo intensas correntes de migração interna. Dados do Censo Demográfico, realizado pelo IBGE, revelam que, em 1950, o Rio era a maior cidade do país, com 2.377.451 habitantes. São Paulo, em segundo lugar, abrigava uma população de 2.198.096.

Em 1960, o Rio perderia para Brasília o posto de capital nacional, enquanto São Paulo já se tornara a principal metrópole brasileira, permanecendo como alvo dos mais importantes investimentos privados, inclusive estrangeiros.

Porém, como afirma (Lessa 2000, 419), o prestígio do Rio não foi transferido para Brasília, pois esta teve sua imagem relacionada ao autoritarismo dos governos militares e à presença do poder público construindo o futuro. O prestígio confirmou e reiterou a imagem de São Paulo como capital do trabalho, lugar para se ganhar dinheiro, símbolo de poluição, engarrafamento.

Porém, a partir daí, o crescimento do Rio de Janeiro começou a perder fôlego. Nos anos 70, o governo militar adotou políticas de desconcentração geográfica da atividade industrial, diminuindo o peso demográfico do eixo Rio - São Paulo em relação ao total do país. Essa tendência se mantém até os dias de hoje, em consequência do processo de globalização econômica.

O Município do Rio de Janeiro, de 1970 a 1980, viu sua população passar de 4.252 milhões para 5.091 milhões de pessoas – um avanço de 19,7%. Na Região Metropolitana do Rio, o crescimento populacional foi de 23,8%: de 7.081 milhões para 8.772 milhões de habitantes. Mas na cidade do Rio, o crescimento da população nem sequer alcançou a média de expansão da população total do país, de 27,8% entre 70 e 80. Há uma explicação sócio-econômica para essa centrifugação populacional dos grandes centros: como o custo de morar na capital é maior, a população de menor renda e/ou de migração mais recente é empurrada para as zonas periféricas da região metropolitana, favorecendo as invasões e os loteamentos irregulares.

É importante destacar que em 1º de junho de 1974, por iniciativa do governo federal, sem a participação da população, do voto ou dos políticos tradicionais, é decidida a fusão do antigo Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro⁸². Do ponto de vista administrativo e institucional, Bazilio (1993) chama a atenção para a improvisação e ausência de critérios para esta medida, *fato determinante para que a tendência de esvaziamento econômico da Guanabara – cuja participação no produto industrial nacional cai de 21,7% em 1940 para 9,6% em 1970 – não seja efetivamente revertida* (p.72).

Nos anos 80, a desaceleração do crescimento populacional, que havia sido observada no Rio na década anterior, espalha-se pela maior parte do país. O processo é resultado do reduzido ritmo de crescimento econômico das metrópoles nacionais, em detrimento das metrópoles regionais e cidades médias. As reduções da taxa de fecundidade e da imigração também ajudam a explicar o fenômeno.

⁸² Lei Federal Complementar nº 20/74.

De 1980 a 1991, segundo informações do Censo Demográfico- IBGE, a população urbana do país cresceu 38%, enquanto a população total aumentava 23,4%. No mesmo período, o número de habitantes da cidade de São Paulo aumentou 13,6%, enquanto na Região Metropolitana da capital paulista o crescimento foi de 22,7%. No Rio de Janeiro, por sua vez, a população cresceu apenas 7,7% - em consequência da redução expressiva da imigração. O número de habitantes da capital fluminense, em 11 anos, passou de 5.091 milhões para 5.481 milhões. Na Região Metropolitana do Rio, a expansão foi de 11,9%: de 8.772 milhões para 9.646 milhões.

Os anos 90 foram marcados por dois momentos diferentes na dinâmica populacional das metrópoles brasileiras. Até a Contagem Populacional de 1996, Rio e São Paulo mantinham a trajetória descendente na taxa de crescimento. Mas a curva muda na segunda metade da década e o Rio registra, pela primeira vez em 30 anos, um aumento na velocidade de crescimento de sua população. O Censo 2000 contou 5,8 milhões de moradores na cidade, um acréscimo de 300 mil pessoas. Com isso, a taxa de crescimento anual saltou de 0,3% para 1,3% de uma metade da década para a outra, o que tem implicado em inúmeras questões sociais e de infra-estrutura que, somados à criminalidade e violência urbana, trazem novos estigmas para a cidade:

A cidade Maravilhosa, objeto de desejo dos brasileiros foi sendo progressivamente dissolvida e, por muitos, desqualificada. O Rio, de comprovante das potencialidades do país, converteu-se no testemunho dos desequilíbrios e distâncias socioeconômicos nacionais e no paradigma da má qualidade de vida urbana. A imagem do paraíso urbano-tropical é incompatível com a violência metropolitana. No século XIX a cidade tinha como estigma a sujeira e a estreiteza das ruas, sobre as quais pairava a terrível ameaça das doenças epidêmicas. No final do século XX a visibilidade da questão social e a progressão organizacional da criminalidade urbana constituem os neo-estigmas (Lessa, 200, p.14).

Esta imagem do Rio dos excluídos torna-se cada dia maior. A cidade hoje se cinde dentro de si mesma, entre o "asfalto" e o "morro", entre a "sociedade" e as "comunidades" (Carvalho, 1994, p.135-141). A cultura da exclusão está presente em cada passo que damos. Vidros de carro que rapidamente se fecham para evitar a abordagem de homens, mulheres e crianças pedindo dinheiro em cada esquina e vendendo o que ninguém quer comprar. O espaço partilhado por grupos que se reconhecem como diferentes torna-se tenso, mas também anuncia que é possível reunir:

Nas falas, de lugares sociais distintos, subjaz a busca de uma igualdade expressa no vestuário, nos gostos musicais, nos desejos de consumo. A aparência dos corpos vestidos com marcas e etiquetas encobre a diferença original, numa tentativa de *reunir* a cidade. Culturas se entrelaçam, mostrando que as diferenças podem se somar e não apenas dividir. Mas a hierarquização do espaço urbano imprime sua marca nos moradores: favelado é pobre e ignorante; morador da Zona Sul tem dinheiro, cultura, posição; os da Zona Norte são “cafonas” e “suburbanos”, os da Barra são os emergentes.

A exclusão é visível nos clichês, nos preconceitos, na violência do narcotráfico que se espalhou pela cidade e na própria geografia. O Rio das favelas, cujo poder paralelo criou uma ética própria; o Rio dos antigos subúrbios, que sofre a distância do trabalho, que acorda cedo para pegar o trem; o Rio dos condomínios da Barra, da Miami brasileira, símbolo do consumo e da ascensão social ; o Rio da Zona Sul, que desconhece e despreza os “além túnel”. Quantos Rios? Nas palavras ditas e não ditas a cisão aparece e permanece nestes muitos Rios que correm sinuosos, mesmo quando travestida com uma etiqueta conciliadora. O sonho democrático de se construir uma só cidade é uma tarefa difícil que implica em conhecer a cidade, reconhecer o seu mosaico para formular políticas inclusivas, capazes de redefinir práticas sociais e conseqüentemente dar a ler uma outra cidade menos cindida.

Por sua vez, os neo-estígmias da cidade afetam não só aos cariocas, mas a todos os brasileiros, pois nenhuma cidade brasileira substituiu totalmente o Rio de Janeiro e seus problemas hoje, especialmente os causados pelo narcotráfico, transbordam suas fronteiras, se constituindo como uma questão nacional. Se o Rio se apequenou, o Brasil também ficou menor. Embora dificilmente se possa restaurar o mito da Cidade Maravilhosa, pois este também romantizou e encobriu as diferenças, não se pode pensar que o Rio passou de paraíso a inferno. O Rio é uma metrópole com todas as questões que ela apresenta, em qualquer país do mundo, agravadas, porém, pela ausência do poder público. Cabe enfrentá-las e resgatar a auto-estima carioca. Com certeza, o Brasil agradecerá.

3.1.1.2. Distribuição e caracterização da população

Historicamente, a população carioca reconhecia a divisão da cidade em centro, bairros, subúrbios e favelas. Cada uma dessas categorias era

identificada por características como distância do Centro, qualidade da infraestrutura urbana, nível socioeconômico da população, quantidade e natureza das funções de negócios e residenciais e extensão dos vazios. No entanto, hoje o Rio de Janeiro está dividido em cinco áreas de planejamento (APs)⁸³, num modelo assemelhado ao incorporado pelo mapa social. Estas cinco APs são divididas em 32 Regiões Administrativas (RAs) que, por sua vez, se subdividem em 159 bairros⁸⁴. Diferentes Secretarias Municipais e serviços públicos, pelo modelo de gestão descentralizada, adotado a partir de 1993, apresentam representações regionais, havendo, em alguns pontos da cidade, Sub-prefeituras que reúnem várias destas representações⁸⁵.

Na divisão da cidade em APs, as favelas passaram a ser reconhecidas como áreas incrustadas nos bairros. Os subúrbios, por sua vez, foram banidos da nomenclatura oficial, que passou a classificar as áreas apenas pela localização geográfica (Zonas Sul, Norte e Oeste etc). Nos últimos dez anos, a implementação do Programa Favela-Bairro tem indicado maior interesse do setor público na homogeneização do urbanismo. Há favelas inseridas nos bairros como Vidigal e outras como Rocinha, Complexo do Alemão, Jacarezinho e Maré contabilizadas como Regiões Administrativas.

Numa descrição meramente geográfica, o município do Rio de Janeiro ocupa uma área de 1.255,3 Km², incluindo as ilhas e as águas continentais. Mede de leste a oeste 70 km e de norte a sul 44 km. Conforme os dados do Censo 2000 -IBGE, 100% da sua população de 5.857.904 habitantes é urbana. Este é um elemento que marca há décadas o perfil do município que tinha um total de 5.552.538 habitantes, segundo a contagem de 1996.

A Secretaria Municipal de Educação - SME-RJ possui dez Coordenadorias Regionais (CREs) assim definidas:

Coordenadorias Regionais - gestão descentralizada: uma medida importante e inovadora, rumo à consolidação da política educacional da Secretaria, foi a descentralização administrativa e pedagógica, com a criação das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Com estrutura semelhante à da

⁸³ A divisão do Rio em APs fez parte da política de descentralização instituída na primeira gestão do Prefeito César Maia. As 5 AP também têm sub-divisões, perfazendo um total de 10 áreas. Porém, todos os estudos disponibilizados pelo Armazém de Dados do IPP, que foram consultados para a elaboração deste texto (ver bibliografia), se referiam às 5 Aps (ver também Anexo 2).

⁸⁴ Estas informações foram obtidas através de site da Prefeitura, em fevereiro de 2003. Para melhor situar os bairros, as RAs e as Aps, ver Anexo 2.

⁸⁵ São 12 sub-prefeituras: Centro, Zona Sul, Tijuca e Adjacências, Grande Méier, Ilha do Governador, Zona Norte, Barra, Zona Oeste, Bangu, Leopoldina, Irajá e Zona Sul 2. Cada uma engloba Regiões Administrativa, observa-se, porém, que a distribuição das RAs da cidade pelas Sub-Prefeituras não segue o mesmo critério de distribuição pelas Aps.

A Área de Planejamento 1 (AP1) engloba o Centro da cidade, local do antigo núcleo histórico, onde prevalece população de rendimentos intermediários e um entorno de áreas degradadas como a orla portuária e a Cidade Nova e bairros como Gamboa, Santo Cristo e Saúde, que mesclam funções tipicamente de negócios e residenciais, habitados por população pobre. Um anel periférico contém setores censitários de padrões mais elevados, localizados no Rio Comprido e em Santa Teresa. A Ilha de Paquetá está integrada a essa AP. Excetuando-se a ilha, a população de todas as regiões administrativas dessa área diminuiu desde 1980. Em 1996 a AP1 somava 282.544 habitantes, pelo Censo-2000, somam 268.280, que equivale a apenas 4,58% da população total da cidade. Esta AP conta com um número expressivo de equipamentos culturais, se destacando com 220 bens tombados, 42 museus, 37 bibliotecas populares e especializadas, 31 espaços e centros culturais e 15 escolas e sociedades musicais entre outros⁸⁶. É onde está localizada a 1ª CRE, que conta com um total de 51 unidades escolares da rede municipal de ensino.

A chamada Zona Sul é parte da AP2 e reunia, em 1996, 638.756 habitantes (11,5% do total). Também cobre uma região que perdeu população nas duas últimas décadas. Pelo Censo-2000, totaliza 630.473 habitantes que equivale a 10,76% do total do município. É a área voltada para a saída da Baía de Guanabara e para o mar aberto que concentra os segmentos mais abastados da população e com nível de escolaridade mais alto. Em alguns de seus bairros como Lagoa, vive a parcela da população brasileira que mais tempo passou na escola, com médias de quase 12 anos de estudo, apontando para o bloco de populações de alta renda.

A AP2 inclui também o outro lado do maciço da Tijuca, onde vivem moradores da Zona Norte, como Tijuca e Vila Isabel. Essa região tinha, em 1996, 366.029 habitantes ou 6,6% do total carioca. Pelo Censo-2000, tem hoje um total de 367.005 habitantes ou 6,2% do total. Tal como a Zona Sul, essa área apresenta proporção significativa de setores de classe média, com níveis mais altos de rendimentos.

A concentração de setores de classe média na AP2 está relacionada às características históricas da cidade. Na origem, as famílias com maior poder

⁸⁶ Os dados sobre equipamentos culturais têm como fonte a Tabela 5.5.4 do Armazém de Dados do Instituto de Urbanismo Pereira Passos, disponibilizados no site da Prefeitura da Cidade (www.rio.rj.gov.br). O ano da coleta das informações é 1998 e não foi encontrada uma atualização.

aquisitivo procuravam morar fora do Centro, onde predominava a função de negócios, mas não em áreas muito distantes, que eram classificadas como subúrbios pobres. A expansão se deu, portanto, nas áreas mais aprazíveis, que estavam próximas ao Centro e eram atendidas pelos bondes.

A morfologia social, da AP 2, mostra uma disposição em faixas; na Zona Sul, a orla marinha é ocupada por setores censitários de categorias de renda mais elevada, no afastamento do mar e em algumas encostas concentram-se grupos populacionais de baixa renda. Na Zona Norte o contraste aparece entre a encosta do maciço da Tijuca, o lado sul da Rua Conde de Bonfim e a Barão de Mesquita. O alto dos morros de Laranjeiras, Cosme Velho, Vidigal, Botafogo, Tijuca e Andaraí é coroado de favela.

Na AP 2 além das praias e de um comércio diversificado, conta também com o maior número de equipamentos culturais. Possui 212 bens tombados, a maior concentração de teatros e salas de espetáculos (61), cinemas (48) e galerias de arte (52) da cidade, tem 28 museus e 27 bibliotecas populares. Nesta AP, se localiza a 2ªCRE, com 113 unidades escolares da rede municipal.

A mais populosa região do Rio é a AP3. Concentrava, em 1996, 2.297.712 habitantes, nada menos que 41,4% da população total. Concentra hoje 2.335.390, com 40,18% da população total do município. Vivem na região setores de baixa classe média e popular. A configuração deste espaço se apresentava, pois, na forma de eixos, relacionados às linhas ferroviárias servidas - como “da Central”, “da Leopoldina”, “da Linha Auxiliar”, “da Rio d’Ouro” - ao longo dos quais, e entre os quais, existiam grandes vazios. Ao longo destes eixos se estabeleceram também trechos de atividades industriais, se valendo de terrenos mais baratos e de oferta crescente de mão-de-obra, bem como, de atividades de armazenagem. A indústria de transformação utiliza 9% da área da AP3, e que corresponde a 55% de todo o espaço industrial da cidade. A existência de vazios conduziu à instalação de favelas sobre áreas planas, morros e colinas.

A partir dos meados do século XX, com a intensificação da circulação de veículos a motor, iniciou-se uma transformação deste espaço, os vazios foram sendo edificados, as ruas pavimentadas, a eletrificação e o abastecimento de água foram ampliados, havendo a entrada de setores de classe média. Com isto, foram também crescendo os equipamentos de comércio e serviços. As mudanças urbanas transformaram os antigos subúrbios em bairros como Bonsucesso, Penha, Méier, Piedade, Cascadura e outros.

A AP3 se assemelha a um grande caleidoscópio onde prevalecem os setores censitários caracterizados como ocupados por populações das categorias pobre e popular. Uma linha de setores mais pobres acompanha a Avenida Brasil, com favelas sobre áreas planas, como a Maré. Segue-se uma linha de setores melhores junto à ferrovia da Leopoldina e à Avenida Suburbana, englobando Bonsucesso, Ramos, Olaria, Penha. Outra, mais pobre, passa por Cavalcanti, Vaz Lobo, Rocha Miranda, Honório Gurgel, Coelho Neto, à qual se segue linha de população de melhores rendimentos, ao longo da Central, desde o Méier, compreendendo Piedade, Madureira, Marechal Hermes. Destacam-se, à parte, duas áreas diferenciadas: uma, entre o Méier e Cachambi, junto à Zona Norte, contendo setores de padrões mais altos, de classe média e outra se refere à parte oriental da ilha de Governador, formada de setores com os mesmos padrões.

O caráter mais popular desta AP, quando comparada com a AP2, se expressa no número médio de pessoas por domicílio, 3,36, em comparação com 2,74 na AP2, de que resulta uma densidade relativamente elevada, de 110,6 pessoas por hectare.

Apesar das diferenças sociais entre AP2 e AP3, ambas as regiões vêm perdendo população, do mesmo modo que na AP1. Na área 2, a população de Vila Isabel aumentou de 1980 a 1991, mas caiu nos cinco anos seguintes. Na AP3, a população de Méier e de Irajá teve o mesmo comportamento. Já o número de habitantes da Rocinha cresceu entre 1991 e 1996, tal como a população de Ilha do Governador, Pavuna e das recém-criadas RAs de Jacarezinho, Complexo do Alemão e da Maré.

Quanto aos equipamentos culturais, esta AP conta apenas 34 bens tombados, 22 cinemas, 10 bibliotecas populares e especializadas, 9 teatros e salas de espetáculos, 8 museus e 4 espaços ou centros culturais. Nela estão localizadas quatro CREs e um total de 416 escolas municipais assim distribuídas: 3ª CRE, com 102, 4ª CRE com 134, 5ª CRE com 103 e 6ª CRE com 77 escolas.

A AP4 representa a continuação da expansão da cidade, a partir da Zona Sul, em direção à Barra da Tijuca. Compreende também a população de Jacarepaguá, entre os maciços da Tijuca e da Pedra Branca, onde vivem amplos setores de baixa classe média e popular. A AP4 tinha, em 1996, 575.992 habitantes (10,4% da população carioca) e tem hoje 682.051, o que corresponde a 11,95% dos cariocas. Era a área que mais crescia na cidade, perdendo no

último Censo para a AP5. O povoamento compreende a transferência, principalmente da AP2, de populações de rendimentos elevados, que passaram a ocupar sua orla marinha. Recentemente, a municipalidade carioca não permitiu a expansão em trechos ocidentais, como em Grumari, visando preservações ecológicas.

Na AP4, como na AP2, é nítida a disposição em faixas paralelas às praias: populações mais ricas junto ao mar, mais pobres, dele afastadas. Uma grande parte da faixa litorânea teve sua urbanização planejada, caracterizada por setores residenciais diferenciados em áreas de mansões e de torres de apartamentos.

Quanto aos equipamentos culturais, esta AP conta em 1998 com apenas 33 bens tombados, 5 teatros e salas de espetáculos, 4 galerias de artes, 1 espaço ou centro cultural, 1 museu e 1 biblioteca popular e especializada, destacando-se pelo número de cinemas (37). Nesta AP se localiza a 7ª CRE que conta com 110 escolas municipais.

Finalmente, a Zona Oeste da cidade forma a AP5, onde foram instalados alguns importantes estabelecimentos do setor de bens intermediários como, por exemplo, a base área em Santa Cruz e onde se prevê a expansão do porto de Sepetiba, que certamente criará novas perspectivas para esta AP.

Com predominância dos setores populares, é a segunda área mais populosa da cidade, contava em 1996 com 1.390.595 habitantes (25,1% do total), tendo tido um aumento de cerca de 100.000 pessoas, entre 1991 e 1996. Pelo Censo-2000, tem hoje 1.556.505 habitantes que correspondem a 26,57% da população carioca. Este crescimento de cerca de 160.000 habitantes em poucos anos contém um componente ligado à alta natalidade. O número de pessoas por domicílio, 3,54, é o mais elevado da cidade, mas a densidade demográfica é de apenas 22,8 habitantes por hectare. O espaço residencial ocupa apenas 64% do território, devido a áreas vazias ou apenas loteadas. Nesta parte da cidade, onde há décadas passadas existiam importantes atividades agrícolas, pomares de laranjais, ainda podem ser encontradas as casas com quintais. Sendo a população predominantemente pobre, a percentagem da área usada por comércio e serviços é a menor das AP's, 13%.

A região apresenta a mesma tendência de crescimento populacional observado na Barra da Tijuca, mas de uma população com nível de renda bastante inferior ao apresentado na área litorânea. Observa-se nesta AP uma via, a linha da Central, ao longo da qual se destacam, nitidamente, núcleos com

setores de classe média e que se concentram nos centros de Padre Miguel, Campo Grande e Santa Cruz. Também figuram setores de rendimentos mais elevados e que correspondem a área de residência militar, em Deodoro e junto à base aérea de Santa Cruz.

É a AP que possui menor número de equipamentos culturais contando, em 1998, com 30 bens tombados, 5 espaços ou centros culturais, 4 bibliotecas populares e/ou especializadas, 4 cinemas, 2 teatros ou salas de espetáculos e nenhum museu. Por outro lado, a AP 5 engloba três CRES: a 8ª CRE com 145 escolas municipais, a 9ª CRE com 102 e a 10ª CRE com 98, perfazendo um total de 345 escolas da rede municipal de ensino.

Como se pode observar, a distribuição da população nas diferentes áreas da cidade está relacionada ao nível de rendimentos, distância do Centro, ritmo do crescimento populacional e concentração de atividades econômicas e culturais.

3.1.1.3. Distribuição da população de 0 a 6 anos na cidade

Em relação à distribuição da população infantil, de 0 a 6 anos, nas APs temos o seguinte quadro:

Tabela 1 - População residente, de 0 a 6 anos, segundo Áreas de Planejamento, Rio de Janeiro-2000.

AP	Total	Total							
	População	0 a 6	< de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos
Total	5.857.904	626.450	88.616	88.318	90.423	90.850	89.098	90.548	88.597
AP 1	268.280	27.044	4.021	3.960	3.942	3.898	3.793	3.707	3.723
AP 2	997.478	70.174	10.022	9.844	9.941	10.158	9.870	10.227	10.112
AP 3	2.353.590	255.424	36.007	36.024	36.960	37.337	36.404	37.008	35.684
AP 4	682.051	74.880	10.700	10.441	10.982	10.814	10.731	10.634	10.578
AP 5	1.556.505	198.928	27.866	28.049	28.598	28.643	28.300	28.972	28.500

Fonte: IBGE, Censo Demográfico - 2002

Tabela 2 – Proporção de população residente, de 0 a 6 anos, segundo as Áreas de Planejamento, Rio de Janeiro-2000.

Áreas de Planejamento	Total População	%	Total 0 a 6 anos	%	% de 0 a 6 Nas APs
Total	5.857.904	100,00	626.450	100,00	10,69
AP 1	268.280	4,58	27.044	4,32	10,08
AP 2	997.478	17,03	70.174	11,20	7,03
AP 3	2.353.590	40,18	255.424	40,77	10,85
AP 4	682.051	11,64	74.880	11,95	10,99
AP 5	1.556.505	26,57	198.928	31,76	12,78

Fonte: IBGE, Censo Demográfico -2000

Tabela 3 - População residente, de 0 a 6 anos, distribuída pela idade de freqüência a creches, pré-escola e CA e Ensino Fundamental - segundo Áreas de Planejamento, Rio de Janeiro-2000.

Áreas de Planejamento	Total 0 a 6 anos	Creches (0 a 3)	Pré-escolas (4 e 5)	CA e Ens.Fund. (6 anos)
Total	626.450	358.207	179.646	88.597
AP 1	27.044	15.821	7500	3.723
AP 2	70.174	39.965	20 097	10.112
AP 3	255.424	146.328	73 412	35.684
AP 4	74880	42.937	21.365	10.578
AP 5	198928	113.156	57.272	28.500

Fonte: IBGE, Censo Demográfico -2000

Podemos perceber que o número de crianças de cada faixa de um ano se mantém mais ou menos regular, não seguindo uma linha nem ascendente, nem descendente. Cada AP mantém uma mesma ordem de grandeza no número de crianças, em cada ano de vida - dos recém-nascidos até os de seis anos de idade. Esta relativa regularidade no número absoluto de crianças de cada faixa etária, nos últimos seis anos, pode ser explicada de muitas maneiras: diminuição proporcional de nascimentos, estabilidade na taxa de mortalidade infantil entre outros aspectos que não serão analisados aqui. Porém, conhecer esta tendência e saber, aproximadamente, com quantas crianças cada AP conta, permite à administração pública formular políticas para a infância, planejando e implementando ações, a curto, médio e longo prazo, que possam ter continuidade.

Em relação à Educação Infantil, este dado é fundamental para a SME disponibilizar equipamentos e vagas em creches e pré-escolas, especialmente

nas áreas de maior concentração de crianças⁸⁷. A Tabela 3, que agrupa as crianças segundo as idades de frequência às creches, pré-escolas e primeiro ano do ciclo ou CA dá uma idéia da extensão de cada grupo e dos recursos necessários para se atender à demanda.

Quanto à proporção de crianças de 0 a 6 anos nas APs, verifica-se nas AP1 e AP2, que ela é menor em relação à proporção da população total destas APs, ou seja, enquanto a população total destas APs significa 21,61% do total de cariocas, as crianças de 0 a 6 anos representam apenas 15,52% da população desta faixa etária na cidade. Isto ocorre porque na maioria dos bairros destas APs há uma maior concentração de população acima de 6 anos e adulta. Porém, nos bairros com população de baixa renda como Vidigal e Rocinha, este tendência não ocorre. Enquanto que em Copacabana, a população do bairro representa 2,51% dos cariocas, a das crianças, de 0 a 6 anos, representa apenas 1,16% da população desta faixa etária. Na Rocinha, onde a população representa 0,96% dos cariocas, a população infantil é de 1,35% do total das crianças de 0 a 6 anos. No Vidigal, onde se concentram 0,23% da população da cidade, as crianças de 0 a 6 representam 0,30% da população desta faixa etária na cidade.

As APs 3, 4 e 5 apresentam uma proporção de crianças desta faixa etária superior à proporção da população total. Nelas se concentram 84,48% das crianças cariocas de 0 a 6 anos de idade e 78,39% dos cariocas. Chama a atenção a diferença proporcional na AP 5, região com estratos populacionais de baixa renda, onde moram mais de 30% das crianças de 0 a 6 anos de idade da cidade, enquanto que o total da população representa 26% dos cariocas; isto se explica pela alta da taxa de natalidade da AP5, que é maior da cidade.

As crianças de 0 a 6 anos representam 10,69% da população total da cidade. Porém, na AP2, elas contabilizam apenas 7,03% da população desta AP, enquanto que na AP5 elas chegam a 12,78% da sua população. Analisando a população infantil, de 0 a 6 anos, residente nas Regiões Administrativas das grandes favelas cariocas (ver anexo 1), observamos que: na RA do Jacarezinho as crianças de 0 a 6 anos representam 13,53% da sua população, na RA da Cidade de Deus, 13,82%, na RA da Rocinha, 15,07%, na RA da Maré, 15,20%, na RA do Complexo do Alemão, 15,33%. Em Acari, as 3.948 crianças, de 0 a 6 anos, significam 16,02% da população do bairro.

⁸⁷ A cobertura do atendimento será analisada mais à frente.

O Relatório de Desenvolvimento Humano do Rio de Janeiro, elaborado pela ONU em parceria com o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) e a Prefeitura do Rio (Rio Estudos nº 4, 2001), concluiu que no Rio convivem índices da Itália – um dos mais altos IDH (índice de Desenvolvimento Humano) do mundo – como é o caso do bairro da Lagoa Rodrigo de Freitas com 0,90 pontos, numa escala de 0 a 1, com outros, como o bairro de Santa Cruz com 0,51, semelhantes ao de Honduras, um dos mais baixos do mundo. *É o Rio do século vinte e um, há 60 km do Rio do século XIX* (Jornal do Brasil, Caderno Cidade, 24/03/2001, p.17).

Segundo o relatório, num extremo temos as quatro grandes favelas (Rocinha, Jacarezinho, Maré e Complexo do Alemão) e o extremo oeste da cidade (Guaratiba e Santa Cruz) que possuem condições de vida muito interiores ao resto da cidade. No outro extremo, temos a Zona Sul tradicional (Botafogo, Copacabana e Lagoa) e as áreas mais afluentes da Zona Norte (Tijuca e Vila Isabel), que apresentam condições muito acima do restante da cidade. Por fim, numa posição intermediária, temos as Regiões Administrativas que cobrem toda a antiga área suburbana, a Barra da Tijuca, as áreas mais próximas da Zona Oeste (Bangu e Campo Grande) e as áreas centrais da cidade. Nesta região, as condições de vida são surpreendentemente similares e próximas da média para a cidade.

O mesmo relatório mostra a enorme disparidade entre bairros vizinhos como Gávea, que tem o segundo maior IDH da cidade – 0,89 e a Rocinha que tem o quarto pior – 0,59. Na Gávea menos de 5% da população vive em domicílio com alta densidade de moradores (mais de duas pessoas por dormitório). Na Rocinha quase a metade da população se aperta em cubículos. Além disso, 99% dos moradores da Gávea têm acesso a esgoto. Na Rocinha 60% dos cidadãos não dispõem de um serviço de esgoto. Em termos de educação, a disparidade entre os dois bairros vizinhos também é grande. Metade da população da Gávea tem educação superior. Na Rocinha, apenas 2% conseguiram chegar a neste nível de ensino. Na outra ponta do indicador, só 2% dos moradores da Gávea são analfabetos. Na Rocinha, 20% dos cidadãos não sabem ler nem escrever. Quando o relatório mede a escolaridade média, verifica-se que ele atinge 12 anos de estudos na Gávea e apenas quatro na Rocinha. Gávea e Rocinha, conseqüentemente, oferecem oportunidades educacionais desiguais às suas crianças. Na Gávea, apenas 5% das crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola. Mas 25% dos filhos de moradores da Rocinha

não freqüentam os bancos escolares. No item acesso a recursos monetários que as disparidades ficam ainda mais evidentes. A renda per capita da Gávea é 10 vezes maior que a da Rocinha. Na Gávea apenas 1% dos moradores são pobres, ou seja, ganham menos de meio salário mínimo por mês. Na Rocinha este contingente é de 41%. Na Gávea ganha-se por mês, em média, R\$2.042,00. Na Rocinha, R\$214,00.

Cabe ainda trazer algumas análises, do referido relatório da UNICEF, importantes para entender e pensar as condições de vida na cidade, particularmente, as das crianças de 0 a 6 anos de idade. Entre as 12 grandes cidades brasileiras, a cidade do Rio de Janeiro, em termos de suas condições de vida (ICV), encontra-se no terço superior ocupando a quarta posição, atrás apenas das grandes cidades ao Sul (Curitiba, São Paulo, e Porto Alegre). Quando a ordenação é realizada com base no IDH, o Rio de Janeiro perde uma posição passando para o quinto lugar, sendo ultrapassado por Brasília. Mas a posição relativa da cidade não é uniforme ao longo das três dimensões do IDH e das seis dimensões do ICV⁸⁸. As diferenças na posição relativa da cidade mostram que ela tem uma posição relativamente melhor em termos do acesso a recursos (tanto ao conhecimento quanto aos recursos monetários), do que em termos da sua capacidade de atingir seus fins (desenvolvimento infantil e as condições de saúde e sobrevivência). Desta forma, os analistas deixam claro que:

As condições de vida — por vezes precárias da cidade — resultam mais da dificuldade de utilizar, de forma efetiva, os recursos disponíveis do que propriamente pela falta de recursos familiares. Assim, a limitação dos Indicadores da nossa cidade de consecução de fins (condições de saúde e sobrevivência e oportunidades para o desenvolvimento infantil) resulta muito mais da relativa precariedade do sistema educacional e de assistência médica, que propriamente da escassez de recursos familiares (Rio Estudos n° 4, 2001, p.4).

Ainda que não pretenda responder, cabe ainda indagar: a que se deve a dificuldade do carioca utilizar os recursos disponíveis? Por que as condições de educação da população adulta da cidade, com o menor índice de analfabetismo adulto do país (3%), a segunda menor porcentagem da população com menos de 4 anos de estudo (17% da) e com 20% da sua população com curso superior,

⁸⁸ O IDH é resultado da combinação de indicadores de (a) condições de saúde e sobrevivência, (b) acesso ao conhecimento, e (c) acesso a recursos monetários. Já o ICV inclui um número maior de indicadores básicos para representar as três dimensões acima e incorpora três dimensões adicionais: (d) condições habitacionais, (e) acesso ao trabalho, e (f) oportunidades para o desenvolvimento infantil.

não se reflete na mesma proporção no acesso ao trabalho, renda e recursos monetários? Por que tendo uma escolaridade média de sua população de 8,2 anos de estudos (segunda mais elevada do país) e a melhor posição em relação ao combate ao trabalho infantil no país, isto também não reflete nas oportunidades educacionais da população infantil que aparecem como relativamente limitadas, com 7% das crianças de 7 a 14 anos ainda não freqüentando o Ensino Fundamental, com considerável defasagem série-idade, ocupando a 7ª colocação em termos da defasagem escolar média, com um desempenho muito próximo a Goiânia e atrás de todas as grandes cidades nas regiões Sul, Sudeste e Brasília?

Por que há tantas favelas na cidade se o Rio tem nas condições habitacionais de sua população uma posição de vanguarda no país com apenas 5% da população sem acesso a instalações adequadas de esgoto, 2% com abastecimento inadequado de água, 0,5% vivendo em domicílios construídos com material não durável e ocupa a segunda posição quanto à densidade populacional, com 14% da população vivendo em domicílios com mais de duas pessoas por dormitório, sendo superado apenas por Curitiba?

Por que, tendo a menor taxa de mortalidade infantil entre as 12 grandes cidades do país, com 20 mortes por 1000 nascidos vivos, e uma ampla rede hospitalar, tem um desempenho, com relação às condições de saúde e sobrevivência (esperança de vida de apenas 65 anos), bem inferior à sua posição relativa em termos educacionais, de acesso a recursos monetários e condições habitacionais da sua população?

Muitas são as perguntas e as respostas para elas. No que tange às nossas crianças, chama atenção a precariedade da assistência médica e do sistema educacional do município, apontada pelo documento. Se os recursos que as famílias dispõem não são capazes de superar esta precariedade, caberia então à instância pública a busca desta superação.

Quanto à população de 0 a 6 anos, residente na cidade, o exercício de análise de sua distribuição pelas APs indica o mesmo caminho já apontado no Capítulo 1: a maioria das crianças pequenas residentes no Rio de Janeiro pertence a estratos de população de baixa renda e vive nas piores condições de vida da cidade.

Diante deste panorama pergunto: como a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, está sendo tratada pelo Sistema Educacional do

Município? Quantas crianças são atendidas na rede pública municipal? Em que consiste esta precariedade do Sistema no que se refere à Educação Infantil?

3.1.1.4. Educação Infantil: cobertura do atendimento

Segundo o Relatório da UNICEF- Situação da Infância no Brasil 2001-, o Estado do Rio de Janeiro foi a unidade da federação que obteve o segundo melhor resultado, com 0,66⁸⁹ pontos no Índice de Desenvolvimento Infantil. O município do Rio ficou acima da média do Estado com um índice de 0,71 pontos, ocupando o quinto lugar entre os municípios do Rio de Janeiro. Como já apontado na nota de rodapé 85, este índice é calculado levando em conta três fatores: a escolaridade dos pais, os serviços de saúde e a escolaridade das crianças de zero a seis anos. A Educação Infantil é reconhecida como um espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança resumidos nos três “p”: proteção, provisão e a participação da criança como sujeito de direitos.

Pelos dados da UNICEF, de 2001, o município do Rio de Janeiro tinha 10,4% das suas crianças matriculadas em creches e 49,7%⁹⁰ matriculadas em pré-escolas. Estes percentuais estão acima da média do Estado (5,5% e 42,6% matrículas em creches e pré-escolas respectivamente), que revelam o quanto a cobertura do atendimento é ainda restrita, especialmente para as crianças de zero a três anos de idade⁹¹.

⁸⁹ O índice máximo é 1,0 ponto, sendo que o Distrito Federal, que obteve o melhor índice, ficou com 0,67 pontos. Embora o Estado do Rio tenha tido uma classificação significativa, não podemos deixar de considerar que essas médias revelam que a situação da infância no Brasil, segundo os critérios da UNICEF, precisa ainda de muita atenção.

⁹⁰ Segundo fontes orais da secretaria de educação do município do Rio de Janeiro, a cobertura de atendimento para as crianças de seis anos seria de 100%, pois essa faixa etária já foi inserida no ensino fundamental desde 1999 (Parecer da E/CME de 17/03/1999). As classes de alfabetização da rede municipal, freqüentadas pelas crianças de seis anos, não constam mais no Censo Escolar desde então. Desta forma, estes dados da UNICEF, quanto à rede municipal, devem se referir apenas às crianças de quatro e cinco anos, como o próprio município contabiliza..

⁹¹ Pela LDB, as crianças de zero a três anos de idade devem freqüentar creches e as de quatro a seis as pré-escolas. Porém, na prática, essa distinção etária nem sempre ocorre. Há crianças de mais de três anos freqüentando os espaços das creches e crianças de menos que quatro e mais de seis anos de idade freqüentando pré-escolas. A creche é considerada, geralmente, como um lugar onde a criança é atendida em horário integral e a pré-escola em horário parcial. No questionário da pesquisa, na qual esse projeto se insere, foi constatado que em 73,6% dos municípios que o responderam não existe horário parcial nas creches, ou seja, funcionam em horário integral, e quase 40% têm esse horário com oito horas de duração, e 71,7% informaram que não existe horário flexível para permanência nas creches. Quanto às pré-escolas, 64,2% informaram que atendem em horário parcial com 4 horas de duração e 90,6% dos casos informaram que não existe horário flexível para permanência na pré-escola.

Em artigo publicado no jornal O Globo, de 02/02/2001, intitulado *Crianças, escolas, pais e prefeitura*, o Prefeito César Maia traz dados da Educação Infantil no município bastante diferentes dos apontados pela UNICEF e levanta questões sobre a demanda e a oferta de vagas neste nível de ensino que merecem algumas observações:

Até 4 anos existem no Rio 85 mil crianças por cada faixa de um ano de idade. Entre 5 e 9 anos, o número por cada faixa de um ano é de 88 mil crianças e, entre 10 e 14 anos, este índice aumenta para 97 mil crianças por faixa de um ano. São dados ajustados do censo do IBGE. Nas creches da prefeitura, próprias e conveniadas, existem, aproximadamente 50 mil crianças, ou seja, 20% de um total de 255 mil crianças que se encontram em idade de estar nas creches. Nas pré-escolas ou jardins de infância municipais, há 70 mil crianças ou 27% das 255 mil crianças que se encontram na idade de estar num jardim de infância.

É provável que nesta faixa de idade – creches e pré-escolas - mais do que em outras, se viva o duplo fenômeno de uma dinâmica insuficiente de vagas e de uma frágil consciência dos pais sobre a importância de os filhos estarem na escola. No jardim de infância, o déficit em 1992 era tão grande – menos de 10% das crianças em idade de estarem na escola a freqüentavam – que o jogo de oferta e demanda de vagas terminou por imprimir uma expansão entre 1993 e 2000, ultrapassando a triplicação das vagas. Mesmo assim, chegou-se a um número anêmico de 27% do total da população infantil específica.

As classes de alfabetização mostram que neste ponto ocorre o encontro entre o número de vagas e a consciência dos pais. De 88 mil crianças nesta faixa etária, 55 mil, ou 62% estão matriculadas.

Os critérios de coleta de dados dos diferentes órgãos (MEC, IBGE, UNICEF) não são coincidentes, divergem em vários aspectos como na conceituação de Educação Infantil, na unidade de investigação usada, no processo de amostragem, no período, na periodicidade e abrangência territorial da coleta e nas variáveis selecionadas, entre outros (Rosemberg 1999,p.8), isso faz com que não se tenha uma informação precisa.

Estas fontes, porém, deixam evidente que, no município do Rio de Janeiro, há um percentual significativo de crianças, de zero a seis anos de idade, fora de instituições que promovem a Educação Infantil que, embora não seja obrigatória, deve ser oferecida pela instância pública como opção dos pais. Mas opção sem oferta é imposição. A demanda por vagas em creches e pré-escolas não se resume à consciência dos pais sobre a importância da escola para os filhos. A consciência do direito da criança, desde que nasce, à educação é, sem dúvida, uma questão que precisa ser trabalhada na sociedade como um todo. Porém, se há um percentual de pais que acredita que a educação em casa é a melhor alternativa para os filhos pequenos é porque se consideram mais competentes para exercer esta função ou porque não encontram creches e pré-escolas de qualidade e/ou que possam pagar pelos serviços.

É preciso ter o cuidado com afirmativas como estas para não correr o risco de tomar a parte pelo todo, generalizando o que não é generalizável. Há diferenças significativas entre um bebê e uma criança de quatro anos, os pais podem não optar pela creche e optar pela pré-escola, pois quanto maior a criança, maior é a consciência da importância da escola para os filhos. Além disso, essa opção é para poucos, exige disponibilidade dos pais e conseqüente afastamento do trabalho ou pagamento a terceiros, e este preço não é acessível às classes populares, que muitas vezes por total falta de opção deixam os filhos pequenos com vizinhos, parentes, escolinhas improvisadas ou até com os irmãos maiores, que acabam também tendo os seus direitos de não trabalhar violados.

Quanto às crianças das Classes de Alfabetização, ou melhor, as de seis anos de idade, a cobertura de 62% apontada pelo artigo, ao contrário do exposto, ou revela que há um percentual muito grande de crianças fora do primeiro ano do Ensino Fundamental ou que o Prefeito desconhece que, desde 1999, o Sistema Municipal de Educação do Rio passou a ter nove anos de duração, incluindo as crianças de seis anos no primeiro ano do ciclo, estendendo assim a sua faixa de obrigatoriedade escolar.

Para se entender a demanda pela Educação Infantil é preciso desenvolver pesquisas que busquem respostas para perguntas como: por que os pais de crianças, das diferentes idades desta faixa etária e das diferentes camadas sociais, procuram ou não a escola? O que cada grupo social espera deste lugar? O que cada um encontra? Quais são as alternativas pedagógicas, instalações e equipamentos, horários de atendimento, alimentação e cuidados em geral, equipe responsável etc que são oferecidos às crianças?

As entrevistas tanto com os responsáveis pela Educação Infantil no Nível Central e no Nível Regional das CRs, quanto com as diretoras das escolas pesquisadas, apontaram a demanda como uma questão a ser equacionada⁹². Não é difícil perceber que, na nossa cidade, a procura pela Educação Infantil é grande. Basta conversar com moradores ou andar pelas ruas de habitações populares de bairros como Bangu, por exemplo, e observar placas anunciando explicadoras e escolinhas para crianças pequenas. Basta observar o critério de matrícula em turmas de pré-escola na rede municipal cuja recomendação é

⁹² *A procura é muito grande* foi uma frase quase que unânime entre as entrevistadas.

priorizar as crianças mais velhas, ou seja, como não há oferta de vagas para todos, primeiro atende-se as de cinco anos e só depois as de quatro⁹³.

Os resultados do Censo-2000 (IBGE), com a contagem da população por faixas de um ano, segundo as diferentes APs do município e a inclusão, a partir de 2001, das creches e pré-escolas no Censo Escolar (MEC-INEP) permitem traçar um panorama da cobertura de atendimento da Educação Infantil na nossa cidade. Este é um exercício aproximado já que levei em conta a faixa etária da nova LDB para a Educação Infantil - 0 a 3 anos para creche e 4 e 5 anos para pré-escola – e não inclui as crianças de seis anos, pois estas estão distribuídas entre classes de alfabetização (nas redes federal, estadual e privada) e turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental na rede municipal. É sabido que esta separação etária nem sempre ocorre, porém arrisquei o exercício construindo a tabela a seguir:

Tabela 4 - Número de crianças matriculadas em creches e pré-escolas, por dependência administrativa, segundo Censo Escolar de 2001 e 2002 e cobertura do atendimento na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2002.

Dependência Administrativa	Educação Infantil				Cobertura de Atendimento*			
	Creche	%	Pré-escola	%	Total	% Creche	% Pré-escola	% Total
Censo Escolar 2001	54879	100	148465	100	203344	15.32	82.64	37.8
Estadual	274	0.50	1193	0.80	1467	0.08	0.66	0.27
Federal	133	0.24	132	0.09	265	0.04	0.07	0.05
Municipal	19536	35.60	74705	50.32	94241	5.45	41.58	17.52
Privada	34936	63.66	72435	48.79	107371	9.75	40.32	19.96
Censo Escolar 2002	54547	100	157623	100	212170	15.22	87.74	39.44
Estadual	270	0.49	1123	0.71	1393	0.08	0.63	0.26
Federal	130	0.24	113	0.07	243	0.04	0.06	0.05
Municipal	19686	36.09	84262	53.46	103948	5.50	46.90	19.33
Privada	34461	63.18	72125	45.76	106586	9.62	40.15	19.82

Fonte: MEC-INEP, Censo Escolar, 2001 e 2002, dados preliminares e IBGE, Censo-2000.

(*) Para o cálculo da cobertura de atendimento foi tomada a contagem da população por faixa de um ano do Censo-2000, tanto para 2001 como para 2002, assim distribuída: 358.207 crianças de 0 a 3 anos (creche), 179.646 crianças de 4 e 5 anos (pré-escola), perfazendo um total de 537.853 crianças de 0 a 5 anos.

Como já observamos, não houve uma variação muito grande, por faixa de um ano, na população infantil do município, em cada AP, nos últimos seis anos, sendo assim, a contagem da população do Censo-2000, tomada como

⁹³ Este pode não ser um critério oficial, mas as entrevistas mostraram que efetivamente é isto que acontece na prática.

referência, favoreceu uma comparação entre a cobertura de atendimento em 2000 e em 2001. Em relação às creches, nota-se uma pequena diminuição na cobertura de 2001 para 2002, em compensação, houve um aumento de mais de 9.500 vagas na pré-escola da rede municipal, que passou a ser responsável por mais de 53% do total de atendimento pré-escolar. Embora a rede privada tenha tido uma pequena diminuição de um ano para o outro, não se pode deixar de levar em conta que ela é ainda responsável por uma parcela considerável do atendimento, especialmente nas creches, em que contabiliza 63%. É bem verdade que neste grupo estão incluídas as creches comunitárias, filantrópicas confessionais e geridas por ONGs etc que mantêm convênios com a instância pública, como será discutido posteriormente, mas este fato chama a atenção pelo percentual de cerca de 15% de cobertura na faixa etária de 0 a 3 anos de idade.

A cobertura de quase 88% das crianças, com toda margem de erro que este exercício certamente comporta, não pode ser desprezada, especialmente quando comparada a alguns municípios vizinhos da Baixada Fluminense, como Duque de Caxias e São João de Meriti, por exemplo, que não chegam a cobrir 30% das crianças. No relatório da pesquisa *Formação de profissionais da educação infantil no Estado de Rio de Janeiro* (Kramer, 2001) quando foi feito um exercício semelhante, porém trabalhando com a estimativa populacional do IBGE para 1999 e o Censo Escolar-1999, a cobertura de atendimento calculada para o município do Rio foi de 60,80% (ver página147). O Rio, junto com mais 49 municípios do Estado, apresentava uma cobertura que classificamos como média. Em dois anos, passou a ter uma cobertura considerada alta. Esta diferença proporcional de mais de 20% se explica por dois motivos: primeiro, porque naquele estudo foram incluídas as crianças de seis anos, que na rede municipal já estavam inseridas no primeiro ano do ciclo⁹⁴ e, segundo, porque houve um aumento de quase 35.200 vagas para Educação Infantil na cidade nestes últimos anos. As turmas de pré-escola da rede municipal foram de 56.339 alunos, em 1999, para 84.262, em 2002 e as da rede privada de 64.640 para 72.125 alunos.

Embora estes números sejam animadores, vamos ver como se distribuem estas vagas pelas APs da cidade. A tabela a seguir tomou como referência a distribuição das CREs pelas APs segundo a mapoteca do município

⁹⁴ Se não tivessem sido contadas as crianças de seis anos e cálculo tivesse sido feito sem o CA e com a população de crianças de 4 e 5 anos, a cobertura de atendimento seria de 75,27%.

(Armazém de Dados, do Instituto de Urbanismo Pereira Passos, www.armazemdedados.rio.rj.gov.br) e o número de crianças que freqüentam as turmas de educação infantil, em cada CRE, resultado das matrículas de fevereiro de 2002, fornecido pela SME, em outubro de 2002. Como poderá ser observado, o número total de crianças não coincide com os dados do Censo Escolar. O que muda, consideravelmente, a proporção da cobertura de atendimento. Estas divergências ocorrem, principalmente, pela diferença entre matrícula inicial e final e também pelo próprio fluxo de informações dos diferentes departamentos da SME. Na matrícula inicial de março de 2001, por exemplo, havia 3.060 turmas de Educação Infantil na rede municipal e 75.034 alunos e, na matrícula final do mesmo ano letivo, contava-se 3.033 turmas e 72.080 crianças, conforme informação da planilha de movimentação da SME (Armazém de Dados do IPP, tabelas 5.2.52 e 5.2.53)⁹⁵.

Tabela 5 - Distribuição proporcional de matrículas em turmas de pré-escolas da rede municipal de ensino por Área de Planejamento do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-2002.

Áreas de planejamento e CRÊS	População 4 e 5 anos	Matrículas pré-escolas municipais	%
Total	179 465	80 299	44,74
AP 1 – CRE 1	7 500	4 835	64,47
AP 2 – CRE 2	20 097	8 367	41,63
AP 3 – CRE 3, CRE 4, CRE 5 e CRE 6	73 412	31 640	43,10
AP 4 – CRE 7	21 365	9 141	42,78
AP 5 – CRE 8, CRE 9 e CRE 10	57 272	26 316	45,94

Fonte: IBGE, Censo-2000 e Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro- resultado de matrícula fevereiro/2000, informações gerenciais da Assessoria Técnica de Planejamento.

Na AP 1, onde a população infantil, em números absolutos, é reduzida e a população residente é, na sua maioria, de baixa renda, a cobertura da rede municipal é significativamente maior do que nas outras APs. Já na AP 2 e na AP 4, que apresentam as menores proporções de cobertura de Educação Infantil da rede municipal é onde se concentram os estratos da população de mais alta renda. Este movimento, que inversamente se observa na AP 5, parece indicar que está havendo uma presença maior do ensino público nas áreas da cidade onde a população é menos favorecida. Todavia, não se pode deixar de levar em

⁹⁵ Estes números, por sua vez, não são os mesmos apresentados pelo Censo-Escolar nem pela Tabela 5.2.58- Alunos matrícula. Gostaria de registrar aqui a dificuldade em se trabalhar com esta imprecisão de dados.

conta que, menos de 50% de atendimento, especialmente nas APs onde se concentram muitas crianças de classes populares e pobres, implica em não oferecer Educação Infantil pública e gratuita a mais de 99.000 crianças.

Tomando como exemplo os extremos da cidade - AP 2 (Zona Sul e Norte próxima) e AP 5 (Zona Oeste) - os quase 42% de cobertura da primeira podem não significar um maior atendimento de crianças de classes populares, mesmo porque a soma das crianças que freqüentam a educação Infantil municipal representa apenas 4,66% da população infantil de 4 e 5 anos da cidade. Supondo que todas estas 8.300 crianças matriculadas na Educação Infantil da rede municipal sejam oriundas dos estratos mais pobres da população desta AP, só a população desta faixa etária da Rocinha e do Vidigal, se estivesse toda contemplada, por exemplo, ocuparia 34,45% das vagas desta AP. Se pensarmos que outros bairros da AP 2 como Cosme Velho, Botafogo, Copacabana, Tijuca, Andari etc são coroados de favelas, não é difícil inferir que uma parcela importante desta população não deve estar entre os 8.300 vagas da AP. Por outro lado, atender cerca de 46% das crianças na AP 5, significa que quase 31.000 crianças, de 4 e 5 anos, de uma população majoritariamente de baixa renda, paga os serviços a instituições privadas ou não estão freqüentando turmas de Educação Infantil.

Se o número relativo permite ter uma visão do todo, por sua vez, ele não pode encobrir a dimensão expressiva do número absoluto. Não se trata de negar os avanços e o investimento nas áreas menos “nobres” da cidade. Mas a negligência histórica do setor público, frente à população menos favorecida, deixou lacunas, criando bolsões de pobreza gigantescos como o Complexo do Alemão, Rocinha, Maré, Jacarezinho entre outros, que se deslocam agora para a Zona Oeste da cidade, que não tem permitido que muitas das nossas crianças tenham seus direitos garantidos. Em que consiste a precariedade do Sistema Educacional no que diz respeito à Educação Infantil? Parte da pergunta já pode ser respondida: na ausência.

Em entrevista com a responsável pelo Departamento de Educação Infantil da SME, foi apontada como meta do atual governo municipal uma cobertura, pela rede municipal de ensino, de dois terços da população em idade pré-escolar, o que corresponderia ao oferecimento de 119.643 vagas, ou seja, um crescimento percentual de aproximadamente 30% (cerca de 36.000 vagas) em dois anos. Considerando que nos últimos dez anos a Educação Infantil da rede municipal de ensino cresceu, em média, 16 % ao ano, sendo que de 1999

para 2000 chegou a crescer mais de 27%, esta meta poderá ser alcançada.

Alcançar uma meta quantitativa, porém, implica em ações administrativo-pedagógicas capazes de viabilizar o serviço porque se o quantitativo, per se, fala do direito à educação que de fato precisa ser garantido, por outro lado, pergunto: a abertura de espaços seria realmente uma garantia dos outros direitos da criança?

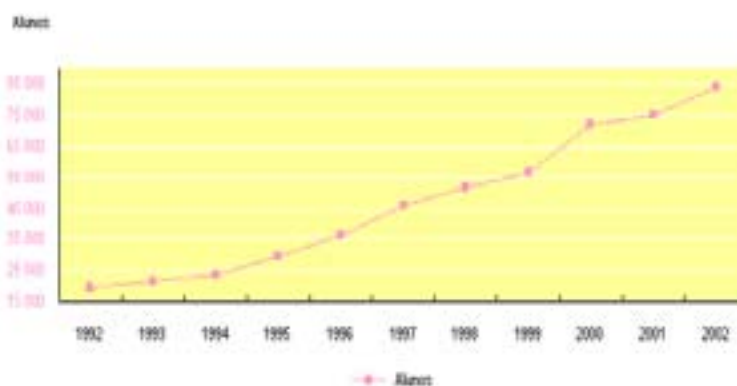
Observando a tabela e o gráfico a seguir pode-se ter um panorama do crescimento de turmas e alunos de Educação Infantil da rede municipal de ensino nos últimos dez anos:

Tabela 6 – Educação Infantil crescimento quantitativo e percentual de turmas e alunos e relação aluno-turma, 1992-2002.

Anos	Turmas		Alunos		Relação aluno/turma
	Total	Crescimento Percentual	Total	Crescimento percentual	
1992	814		19 153		23.53
1993	831	2.09	21 311	11.27	25.65
1994	970	16.73	23 575	10.62	24.30
1995	1 222	25.98	29 392	24.67	24.05
1996	1 511	23.65	36 112	22.86	23.90
1997	1 884	24.69	45 998	27.38	24.42
1998	2 114	12.21	51 833	12.69	24.52
1999	2 275	7.62	56 267	8.55	24.73
2000	2 913	28.04	71 868	27.73	24.67
2001	3 060	5.05	75 034	4.41	24.52
2002	3 423	11.86	83 945	11.88	24.52

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Retirada da Tabela 6.2.9 Armazém de Dados do IPP, www.rio.rj.gov.br

Gráfico 1- Educação infantil - crescimento do número de alunos - 1992 – 2002



Fonte: SME. Retirado do Gráfico 6.2.1 Armazém de Dados IPP, www.rio.rj.gov.br, em abril de 2003

Não há dúvida de que havia uma demanda represada e que se fazia e ainda se faz necessário aumentar a oferta de vagas na Educação Infantil da rede pública, mas o que um crescimento tão rápido e significativo suscita? Da disponibilização e adaptação dos espaços à formação da equipe pedagógica, como a SME vem se organizando frente a esse crescimento?

Deixo a resposta para estas questões para a terceira parte deste capítulo, com a força da fala de quem está vivendo a expansão e tendo que encontrar não apenas respostas, como também soluções, pois as crianças *parecem que brotam e da mesma forma que brota criança teria que brotar espaços* (Valéria, responsável pela Educação Infantil no Nível Central).

Mas se “brotam” crianças numa metrópole como o Rio, é preciso que a cidade as acolha, para poder colher e recolher o resultado destes brotos. As crianças são geradas e precisam ser geridas por grandes gestos para também se tornarem grandes. Elas fazem parte da cidade, vivem, sentem e pensam o mundo que as cercam. Brincam e têm também obrigações, ficam alegres e tristes, têm amor e ódio, se interessam e se desinteressam por muitas coisas. Elas percebem os seus entorno. Mas como são percebidas?

Quando perguntadas sobre quem são as crianças que freqüentam as mais de três mil turmas de Educação Infantil da rede municipal desta cidade, uma das respostas foi contundente: *o pobre, pobre mesmo, ainda não freqüenta porque todos os seus acessos são precários. Quando ele sabe da matrícula, já não tem mais vagas* (Valéria).

Outras respostas, vindas de professores que lidam diariamente com as crianças⁹⁶ trouxeram, pela imagem, a falta, o abandono, a invisibilidade e a escola como esperança de mudança:

Uma praia deserta com pegadas na areia é uma das imagens trazidas por um grupo de professoras: *a praia é o lugar onde elas gostam de passear nos fins de semana, as pegadas na areia são as crianças invisíveis para a sociedade que podem ser apagadas sem deixar vestígios. Nós, professoras, conhecemos as pegadas das crianças invisíveis e acreditamos que o papel da escola é torná-las visíveis. Visão idealizada da escola ou a esperança da visibilidade social de seus alunos?*

Uma arma, um rato, uma vassoura, uma menina de barriga de fora dançando, uma jóia, uma pomba, escrito em baixo: sou da paz e as palavras

⁹⁶ Depoimentos de professoras de Educação Infantil da rede municipal do Rio de Janeiro, colhidos no Curso de Extensão em Educação Infantil, em maio de 2001.

tchutchuca! e Yindi, formam outro grupo de imagens. Cada elemento foi explicado: o rato que se reveza com o tiroteio, interrompendo a noite de sono, a vassoura que serve para trabalhar e apanhar, a dança e a tchutchuca falam da diversão e da erotização da criança, Yindi representa os nomes estrangeiros aportuguesados cheios de Y, W e letras dobradas.

Completando as imagens alguns textos, entre eles, um poema das professoras Ana Cláudia, Maria Arminda e Sônia:

Menores quase abandonados

Nossos menores são quase abandonados
Quase para não parecer cruel
Porque cruel é a vida destes pequeninos
Quantas vezes eles chegam com febre,
Surrados, espancados pela própria vida.
Quantas vezes sonolentos pela noite mal dormida
Porque o tiroteio da madrugada não permitiu o seu descanso.

Nossos menores são quase abandonados
Abandonados e famintos
Falta tudo nesta vida
Falta comida, falta carinho,
Falta o mínimo de expectativa.

Nossos menores são quase abandonados
E o que podemos esperar deles?
Sobra agressividade, falta de confiança
É muito baixa a auto-estima
Mas ainda há esperança

Nossos menores são quase abandonados
Mas na morte ainda há vida
Existe o melhor amigo, a brincadeira preferida
E na escola a esperança de virar esta partida

.Estas crianças são quase abandonadas pela falta de uma política consistente para a infância. Vivem, segundo as professoras, em “lares desestruturados”. Tal desestrutura chega aos lares, mas faz parte da sociedade contemporânea, com a banalização da exclusão. A desestrutura é o chão que foge aos pés, a falta de referência e de expectativa. Como dar o que não se tem? A criança está invisível como seus pais também estão. Há muito tempo o espaço da cidade maravilhosa é partilhado por ricos e pobres, mansões, condomínios e pequenas casas e ruas entrelaçadas. O poder público não viu quando a primeira árvore foi arrancada dando lugar às pequenas habitações irregulares, se viu, fingiu não ver para não quebrar o equilíbrio da dependência e interesses mútuos. Num grande faz de conta se omitiu e o silêncio foi também silenciando os direitos e a dignidade, cabendo apenas a invisibilidade. E no era uma vez, de uma história que ainda não terminou invisíveis e cegos se esbarram, mas não se encontram porque não conseguem se enxergar. Chego a

conclusão de que a cidade não foi nem é partida, mas sim um mosaico de muitas peças e cores que precisa ser olhado de vários ângulos para compor o desenho e reconstruir cada história.

Mas a pergunta *quem são as crianças com as quais as professoras de educação infantil da rede municipal de ensino da nossa cidade trabalham?* só foi parcialmente respondida porque o mosaico é extremamente complexo e a história está apenas começando.

3.1.2. Nas margens da História: o curso da Educação Infantil na rede Municipal de Ensino

Não há dúvida de que hoje a escola pública é muito mais democrática do que foi no passado, mas a cisão entre as camadas sociais ainda persiste, como se observa na caracterização que a diretora da Escola 1 faz do grupo de alunos:

O pessoal do conjunto residencial é de classe média, o de classe popular vem de lugares mais pobres. Tem muita gente de favela aqui sim. Vem pra cá, traz a criança e fala: estou vindo de lá porque a escola de lá não é boa e eu quero que meu filho fique fora daquele ambiente numa escola melhor. Então um vizinho fala e um traz o outro. Aí ele vem. Não coloca na área deles, traz pra cá. Então até isso favorece. Então vêm para cá com o intuito de encontrar uma coisa melhor. Este tipo de mentalidade também ajuda aqui dentro porque é melhor, não é?(diretora da escola 1).

Na fala, não estar na favela parece favorecer a escola e a todos os seus atores. Pois, os que podem, buscam uma escola melhor fora do ambiente da favela, evidenciando que o simples acesso à escola é pouco. O que seria uma escola melhor? Aquela que traz a esperança de romper o ciclo linear da exclusão? Aquela que reverte a precariedade do sistema?

Da localização à gestão, da visão de infância à proposta pedagógica, muitos são os fatores que tornam uma escola melhor do que a outra. E neste mosaico carioca, a escola pode ser realmente a chance de virar o jogo? Como tem sido a história da Educação Infantil da rede municipal de ensino desta cidade? Como a Educação Infantil tem sido tratada pelo Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro hoje?

O município do Rio de Janeiro foi criado em 1974, após a fusão do antigo Estado da Guanabara com o antigo Estado do Rio de Janeiro. Com isso, surgem as Secretarias Municipais e, entre elas, a Secretaria de Educação e Cultura que herda do Estado toda sua estrutura organizacional, ficando responsável pela gestão das escolas públicas de 1º grau enquanto que as escolas de 2º grau e supletivas ficavam a cargo do novo Estado.

Em relação à educação Infantil, a legislação em vigor (Lei 5692/71), fruto do período de governo ditatorial, deixava sob a responsabilidade dos sistemas educacionais de ensino a “possibilidade” de atendimento às crianças menores de sete anos de idade, todavia, não dedicava artigo específico para tratar desta faixa etária, como havia acontecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 que, num ato inovador, introduzira no seu Artigo 23 o conceito de educação pré-primária para os menores de sete anos a ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Nesta época, a Educação Infantil no município do Rio de Janeiro apresentava-se cindida como a própria história da infância no Brasil: as crianças pequenas das classes populares eram atendidas em convênios com instituições filantrópicas, organismos internacionais, como a UNICEF, e em projetos governamentais como as “Creches Casulo”, da LBA e as de classes médias e altas, na sua grande maioria, em pré-escolas particulares, pois os espaços de Educação Infantil na rede pública eram bastante restritos⁹⁷. Enquanto que para as primeiras os programas se caracterizaram por terem baixos custos e qualidade duvidosa, as segundas tinham acesso às escolas experimentais e diversidade de métodos, já que era a época do incentivo à iniciativa privada.

No mesmo ano em que foi criada a SME - RJ, 1975, surge, em âmbito federal, a Coordenação de Educação Pré-escolar (MEC/COEPRE) como tentativa de encontrar soluções para o *impasse político criado, por um lado, pelo discurso oficial que apontava a pré-escola como uma necessidade que precisava de medidas urgentes, e por outro, pelas verbas insuficientes destinadas à educação* (Souza, 1991, p.39). O COEPRE incentivava a criação de coordenações de pré-escolar nos estados e municípios no sentido de garantir o atendimento a um grande número de crianças a um baixo custo. A preocupação com a situação da infância brasileira e com os altos índices de repetência e evasão observados nas primeiras séries do 1º grau passou a ser a tônica do discurso oficial. No entanto, como afirmam Souza (1991) e Kramer (1991), essa preocupação bastante realista se revestiu em alguns momentos de uma visão ingênua do papel e das funções da educação infantil, vista como redentora de todos os males sociais. Os documentos oficiais deste período

⁹⁷ Nos jardins de infância públicos, relata Marinho (1978, p.15), as diretoras lutam heroicamente contra o número excessivo de crianças. Para resolver o problema foi instituído o sistema de sorteio das vagas.

deslocam o fracasso escolar para a criança justificando-o pelo viés da privação cultural e definindo como linha de ação teórico–metodológica a educação compensatória ⁹⁸.

Kramer (1991) ressalta que em termos de ações concretas, o MEC/COEPRE não implementou nenhum programa de educação pré-escolar compensatória, porém, esta visão influenciou o ideário de professores, desempenhando um papel político interessante. Pois, por um lado, impulsionou o debate sobre as funções e os métodos pedagógicos para a educação pré-escolar e, por outro, legitimou a sua função educativa, trazendo não mais os moldes assistencialistas com que vinha sendo tratada.

Ainda em 1975 foi realizado o primeiro diagnóstico da educação pré-escolar no Brasil, que revelava os tímidos índices de atendimento - 3,51% - da população brasileira, em idade pré-escolar. Sendo que destes, 45% eram realizados em instituições particulares. A Região Sudeste, que apresentava o mais alto índice, atendia apenas a 5,69% de suas crianças, nesta faixa etária.

A história da Educação Infantil na rede pública da cidade do Rio de Janeiro, porém, remonta a um período bem anterior à sua municipalização. No dia 3 de novembro de 1909, foi inaugurada a primeira unidade escolar destinada à educação dos menores de oito anos, a Escola Municipal Campos Salles, localizada na Praça da República, no centro da cidade⁹⁹. No ano seguinte, é inaugurada a Escola Municipal Marechal Hermes e, em 1922, a Escola Municipal Bárbara Ottoni. Segundo publicação da Multirio, na sua origem, essas escolas atendiam às crianças das classes mais abastadas e contavam com uma boa fatia das verbas públicas e com professores bem formados e entusiasmados. Seus programas pedagógicos eram inspirados nas

98 A educação compensatória teve origem nos USA e já nos anos 1960 era considerada pelos pesquisadores como uma proposta educativa fracassada. No entanto, os formuladores da nossa política, nos anos 1970, importam esta idéia como solução inovadora para os nossos problemas, desconsiderando suas críticas.

99 A tradição do Rio de Janeiro no campo educacional remonta ao período de fundação da cidade, com a criação, na segunda metade do século XVI, do Colégio dos Jesuítas, no Morro do Castelo, o Colégio Santo Inácio, que hoje funciona no bairro de Botafogo. Entre as instituições centenárias que desempenham papel significativo na formação educacional destacam-se o Colégio Militar, o Colégio Pedro II (1859), o Instituto de Educação (1880). O Rio também conta com estabelecimentos pioneiros no ensino de portadores de necessidades especiais como o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamim Constant para cegos. A Escola de Música, em frente ao Passeio Público, foi a primeira criada no país. Escolas privadas de Educação Infantil, como o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1877, remontam o final do século XIX, sem com a Casa dos Expostos, que acolhia as crianças órfãs e/ou abandonadas. Aqui me refiro especificamente à educação infantil pública municipal.

idéias do educador alemão Friedrich Froebel, que considerava os Jardins de Infância um espaço onde as crianças deveriam ficar livres para aprender sobre o mundo. Na Escola Municipal Campos Salles, por exemplo, o ensino era composto de muitas atividades e provido de materiais diversos, conforme notícia publicada no Jornal *O Paiz*, em 4 de novembro de 1909:

Primeiro período: conversações infantis; noções de forma e cores, fazendo aplicação de caixas, bolas, bandeiras etc; noções de linhas; noções de números, por meio de bolinhas e pauzinhos; jogos recreativos, diversos exercícios com arcos, modelagem por imitação e invenção, jardinagem...(Apud Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, SME, Multirio, 2002, p.17).

A formação dos professores que atuavam nestas escolas se dava no Instituto de Educação e era bastante ampla, pois além dos ensinamentos de pedagogia e psicologia, incluía artes plásticas e música, como noticia o mesmo jornal: *pelo contrato as professoras deverão conhecer música e tocar piano ou órgão*. Esta formação durou até meados da década de 1960.

É interessante notar que, durante o Império, Rui Barbosa já apontava a importância da Educação Infantil, porém, muitas críticas e questões foram levantadas sobre as suas colocações e a falta de atenção à instrução pública convenceu o governo da impropriedade de expansão dos jardins de infância. A educação infantil era compreendida de forma contraditória e indefinida. Para alguns, deveria atender aos filhos dos operários e pobres, para outros, era considerada um artigo de luxo e, portanto, dispensável. Desde a Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro de 1883, os jardins de infância, de orientação froebeliana, foram apresentados como instituições procuradas por famílias da elite. O termo *pedagógico* da Exposição já seria, para Kuhlmann Jr (1998), uma estratégia da iniciativa privada para atrair as famílias abastadas, incentivando-as a tirar as crianças das mãos de governantas e diferenciar os jardins da infância dos ricos dos asilos e creches dos pobres. Vinte seis anos depois da Exposição, a rede pública da cidade inaugura seu primeiro jardim da infância e este ainda não se configurava como um espaço para as crianças pobres. Isso só ocorrerá mais de cinquenta anos depois com a democratização do ensino público e a expansão da rede municipal.

A cidade do Rio de Janeiro, durante as primeiras décadas do século XX, foi palco de grande parte das primeiras iniciativas de implantação de instituições de cunho assistencialista, como propostas modernas de atenção aos filhos de trabalhadores e/ou pobres. Como exemplos temos o *Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro* (IPAI-RJ), fundado em 1899, pelo

médico Arthur Moncorvo Filho, que se dedicava à puericultura, consultas a lactantes, distribuição de leite esterilizado, vacinação, creche¹⁰⁰, entre outros; a *creche da Companhia Fiação e Tecidos Corcovado*, considerada a primeira creche para filhos de operários que se tem registro, fundada também em 1899; o *Patronato de Menores*, fundado por juristas brasileiros em 1906, que inaugurou a *Creche Central* no edifício onde funcionava o Asilo de Menores Desamparados e a *Assistência de Santa Thereza* com creche diurnas e recolhimento das crianças desamparadas, fundada em 1916.

Porém, de forma mais ampla, neste início da República pouco se fez em relação à criança de 0 a 6 anos de idade, *tanto em termos de proteção jurídica como de alternativas de atendimento* (Kramer 1991). A inovação que Kuhlmann Jr (1998) identifica, neste período, é que a creche, para as crianças de 0 a 3 anos, *foi vista muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a esta, para que as mães não abandonassem suas crianças* (p.82).

A partir dos anos 1920 grupos privados, de médicos sanitaristas e de damas beneficentes, frente ao desinteresse público em relação aos problemas das crianças, começaram a elaborar projetos de atendimento à infância, porém eram inexpressivos diante da situação de saúde e educação da maioria das crianças. *Foi a partir daquela década que o setor público começa a proclamar a necessidade de “preparar criança de hoje para ser o homem de amanhã”. A tônica do período que antecede os anos 1930 é a medicalização da assistência à criança até seis anos, imbuída ainda de uma concepção abstrata de criança* (p.61).

Kramer acrescenta que foi com um Estado forte e autoritário, que a “causa da criança” passou a mobilizar os interesses oficiais e a consolidar iniciativas particulares, num contexto de reforço ao patriotismo. Porém, nota-se que, depois dos anos de 1930, além do atendimento público à criança envolver ministérios diferentes: Saúde, Previdência e Assistência Social, Educação e Justiça (para os menores infratores), há uma constante criação e extinção de órgãos, acarretando sobreposição de funções e pulverização do atendimento. As questões médico-nutricionais, assistenciais e educacionais ao invés de se somarem em prol de uma visão mais alargada sobre as condições de vida das

¹⁰⁰ A creche Sra Alfredo Pinto fundada em 1908, que atendia em sua grande maioria os filhos de empregadas domésticas e não de operários.

crianças, ao contrário, compartimentalizavam a infância em áreas, em que uma responsabilizava a outra, desarticulando as ações.

Nos anos 1940 e 1950, em função dos altos índices de desnutrição e de mortalidade infantil, não só no Brasil, mas na América Latina, os organismos internacionais começaram a difundir idéias e ações efetivas para a infância. A UNICEF inicia ações de cunho emergencial como a distribuição de leite, apoiando, posteriormente, programas de saúde, nutrição e assistência social para a população de baixa renda.

No campo educacional, o Prefeito Henrique Dodsworth, do Distrito Federal, buscando reorganizar, na Secretaria Geral de Educação e Cultura, o Ensino Público Pré-Primário do Distrito Federal, lança o Decreto Lei nº 7.758, de 10 de abril de 1944, com uma série de determinações para os jardins de infância a serem aplicadas também à iniciativa privada. Entre as disposições constavam: i) as finalidades dos jardins de infância, que deveriam dar importância à integração social da criança através de atividades, não tendo como objetivo a alfabetização; ii) a organização, com a duração de três anos, chamados períodos; iii) a classificação dos alunos apenas pela idade cronológica - Primeiro Período - de 4 a 5 anos, Segundo Período - de 5 a 6 anos e Terceiro Período - de 6 a 7 anos incompletos; iv) os currículo e programas, organizados com atividades de linguagem, conhecimentos gerais, trabalhos manuais, desenho, educação física, jogos, música, dança, conto, economia doméstica, jardinagem e criação de animais (influência das idéias de Frobel); v) os critérios de matrícula e turnos de funcionamento, em um ou dois turnos, com quatro horas e meia de horas diárias, para cada turno, idade mínima de quatro anos e máxima de sete anos incompletos e, ainda apresentação de um laudo médico favorável para a matrícula e vi) os critérios de freqüência, promoção e conclusão do curso, com promoção automática, respeitando as idades pré-fixadas para cada período.

O Decreto, além de uma linha pedagógica, deixa a faixa etária de atendimento pré-escolar nas escolas públicas do Rio bem definida, evidenciando que as crianças com menos de quatro anos de idade não estariam sob a responsabilidade da educação. Segundo a Multirio (www.multirio.rj.gov.br), este Decreto foi o único documento legal específico, sobre jardim de infância, encontrado na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1992, ou seja, esta foi a orientação “oficial” da SME para a Educação Infantil durante quase cinquenta anos. O que este longo período de vigência do

Decreto estaria revelando? Um engessamento do tempo e, conseqüentemente, das políticas da SME para a Educação Infantil?

O processo de urbanização e o surgimento de fábricas provocaram a criação de creches com a finalidade de atender os filhos das operárias pobres. Foi uma forma encontrada pelos donos das indústrias para evitar as faltas e greves. Porém, a função destes espaços era prioritariamente de guarda das crianças e as ações eram basicamente médico-assistencialistas. A já citada creche da Companhia de Fiação e Tecido Corcovado e a da Companhia de Tecidos Aliança foram as primeiras junto às fábricas do Rio de Janeiro, outras as sucederam. Especialmente, mais tarde, com a promulgação da CLT - Consolidação das Leis do Trabalho -, em 1943, que determinava que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, ou seja, creches.

Na década de 1960, a expansão da força de trabalho feminino aos setores médios da sociedade ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como possibilidade de fornecer uma boa educação para as crianças. Porém, afirma Kuhlman Jr. (1998), *quando ocorreu a demanda por creches por parte de setores médios da sociedade, esta também se ampliou no interior das classes populares, que buscavam alternativas para a educação de seus filhos pequenos compatíveis com as exigências apresentadas pelo mundo do trabalho e pela vida em centros urbanos* (p.200). Embora a demanda por espaços de Educação Infantil de qualidade fosse grande na cidade e atingisse grupos sociais diversos, a rede municipal de ensino ainda lutava por atender as crianças acima de sete anos de idade, não conseguindo expandir o seu atendimento aos menores. A demanda das camadas médias ampliou a oferta dos setores privados e das camadas populares buscavam alternativas dentro da comunidade.

Na década de 1970, esta crescente presença da mulher no mercado de trabalho levou ao fortalecimento do movimento feminista no Brasil, que lutava por mais espaços e de melhor qualidade para atender às crianças. Neste contexto surgiu o Movimento de Luta por creches, que uniu feministas e trabalhadoras ligadas aos movimentos sociais. A exigência de creches de qualidade e com objetivos educativos mais definidos passou a fazer parte da própria redefinição do papel da mulher na sociedade.

A falta de atendimento público e de condições financeiras, o movimento feminista e a própria concepção de infância foram os principais responsáveis

pelo surgimento, crescimento e constituição das creches nas comunidades que começavam a ser organizar.

Em 1979, Ano Internacional da Criança, declarado pela ONU e com ênfase e participação da UNICEF, foi criada a Secretaria de Desenvolvimento Social no município do Rio de Janeiro. A lei municipal nº 110 expõe como finalidade desta Secretaria:

Promover o bem estar social, através de iniciativas próprias e da articulação de programas e ações vinculadas ao poder público ou à iniciativa privada, com vistas a eliminar ou reduzir os desequilíbrios sociais existentes, cuidando também em promover estudos e pesquisas sobre o universo social da cidade do Rio de Janeiro (IBAM, 1988, apud Oliveira, 1998).

A SMDS seria responsável por cuidar especialmente da população favelada e dos bairros proletários do Rio que, desde a década de 1960, preocupavam os setores governamentais pelo crescimento exacerbado e desordenado. Se naqueles anos as ações públicas se dirigiam à remoção das favelas das zonas mais nobres da cidade para conjuntos habitacionais populares localizados nas áreas suburbanas, a partir do final dos anos 1970, as ações se voltaram para a reurbanização destes espaços e oferta de serviços públicos nas áreas de saneamento, educação e saúde, fortalecendo as comunidades na tentativa de redução e controle dos conflitos sociais. A SMDS surge como proposta de intervenção do governo nas favelas, fruto da convergência, segundo Valla (1981, Apud Nogueira, 1995), de uma série de fatores, entre eles: a) visibilidade por parte das instituições financeiras internacionais – Banco Mundial, BID, FMI, UNICEF – das questões sociais eminentes; b) crescente organização e conscientização da classe popular através das associações de moradores; c) crescimento dessas comunidades enquanto redutos oposicionistas dos últimos pleitos; d) apoio da igreja; e) desativação da construção civil e de setores que empregavam mão de obra menos qualificada; entre outros.

A SMDS passou a cuidar do morador da favela, da infância à velhice, instituindo um atendimento paralelo diferenciado dos outros setores, com forte cunho assistencialista.

O assistencialismo substituiu políticas públicas básicas que priorizassem a conscientização, o conhecimento sobre direitos e a participação da população sem o controle do governo, que delimitava e podava a ação da população para a delimitação de propostas e políticas (Almeida & Walsh, 2002, p.10).

Cabe ressaltar que a idéia de assistencialismo não exclui a concepção educacional. A educação assistencial está relacionada a um atendimento aos

pobres, *preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento* (Kuhlmann Jr., 1998, p.202). Como já abordamos no primeiro Capítulo, não tivemos e não temos uma única infância. A idéia de que para os pobres, qualquer coisa é melhor do que nada se remete à própria história do Brasil, já que a história da infância foi e é feita à sombra dos adultos.

Em nível federal, o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, coordenado pela COEPRE, começava a implementar uma série de ações para promover a expansão do atendimento para um grande número de crianças a um baixo custo. Porém, neste momento, como respostas às críticas à educação compensatória, que vinham das universidades e centros de pesquisa, respaldava suas propostas em defesa de uma pré-escola com objetivos em si mesma, desvinculada e descomprometida com a escola de 1º grau. Sem uma orientação pedagógica, cada ação do Programa passou a desenvolver seu trabalho conforme as tendências e prioridades definidas em nível estadual ou municipal, mas com a característica comum de “mobilização” de recursos humanos e materiais da própria população, objetivando a combinação de distribuição de alimentos com atividades assistencialistas e/ou educacionais (Kramer, 1991, p.69).

Iniciativas comunitárias, fruto de movimentos sociais, passaram a ser incentivados e apoiados pelas instâncias públicas e políticas internacionais. A UNICEF, em parceria com a SMDS, apoiou as primeiras iniciativas comunitárias, localizadas na Rocinha, dando início, em 1980, ao Projeto de Escolas Comunitárias como alternativas às Escolas Públicas. Assim, junto com a concepção de “infância abandonada” e o temor da criminalidade, o atendimento informal às crianças pequenas nas comunidades passou a ter aceitação por parte da sociedade e da opinião pública, o que contribuiu para o aumento deste atendimento improvisado e de baixo custo.

A criação da SMDS foi uma maneira de implantar os serviços públicos na favela, se constituindo como uma “mini prefeitura das favelas”, que iniciou suas ações com os programas de assistência primária à saúde, creches e escolas comunitárias, nutrição, geração de renda e serviço social, consolidação do projeto de urbanização e criação da Fundo Rio – autarquia para dar suporte econômico-financeiro às atividades da SMDS.

No primeiro momento da SMDS, chamado por Oliveira (1998) de fase das escolas comunitárias, as intervenções do governo municipal aconteceram dentro de uma filosofia de participação tripartite: UNICEF, SMDS e Comunidade. A

UNICEF definiu as diretrizes do projeto a ser desenvolvido em três áreas: educação comunitária, saneamento básico e ações preventivas de saúde. O apoio às escolas organizadas em áreas de baixa renda consistiu de treinamento e profissionalização dos educadores comunitários, fornecimento de material pedagógico e apoio nutricional, e assessoria técnica pedagógica, tendo como prioridade o trabalho comunitário, o que significou a formação de equipes técnicas cuja exigência de experiência era em trabalho comunitário e não necessariamente na área de educação.

Estas três instituições, no entanto, tinham diferentes interesses e concepções sobre a necessidade de Educação Infantil. As classes populares vinculadas ao movimento das mulheres trabalhadoras lutavam por uma pré-escola que garantisse o acesso e a permanência das crianças na escola de 1º grau, os órgãos internacionais financiavam e interferiam nas políticas sociais do terceiro mundo, visando a redução da mortalidade infantil e o governo municipal promovia uma política clientelista com fins eleitoreiros.

A SME continuava voltando-se, prioritariamente, para o ensino de 1º grau, mas também oferecia educação pré-escolar em unidades escolares específicas para este nível de ensino. O atendimento pré-escolar da rede, embora tímido, durante mais de quatro décadas, contou com uma orientação que prezava por uma unidade pedagógica do trabalho.

Segundo Leite Filho (1997), a busca de uma unidade nas escolas de educação infantil na cidade do Rio de Janeiro, a partir de uma orientação aos professores, teve início com a publicação em 1952, pela Editora Noite, da primeira edição do livro *Vida e Educação no Jardim de Infância*, lançado como um Programa de Atividades do Departamento de Educação Primária, da Secretaria Geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal, que embora tenha sido escrito por uma comissão organizadora, tem co-autoria e forte influência da professora Heloisa Marinho. O autor considera esta obra de grande importância histórica para os Jardins de infância do Rio de Janeiro, pois foi uma resposta do Departamento de Educação Primária (DEP) à ampliação da oferta de Jardins de Infância particulares e públicos, constituindo-se como prova inequívoca da aceitação social da educação pré-primária na cidade do Rio de Janeiro que, até o final dos anos 1940, contava com apenas quatro Jardins de Infância públicos: o Jardim de Infância do Instituto de Educação, na Tijuca; o Campos Salles, no Campo de Santana; o Marechal Hermes, em Botafogo e o Cícero Pena, em Copacabana.

A professora Juracy Silveira, diretora do DEP, prefaciou essa primeira edição (do livro supra citado): “O DEP, atendendo a esse imperativo e reconhecendo a necessidade inadiável de orientar convenientemente os professores incumbidos da educação de crianças de 4 a 6 anos e meio de idade, resolveu, devidamente autorizado pelo Secretário Geral de Educação e Cultura – professor Mário de Britto – elaborar um programa psico-evolutivo, que constituísse um verdadeiro guia didático e do qual constasse, além dos temas de ordem geral – a Criança; o Lar e o Jardim da Infância; o Corpo docente; o Ambiente - , sugestões de atividades espontâneas e dirigidas, cuja prática levará à formação de hábitos e atitudes imprescindíveis a uma vida sadia, sob o tríplice aspecto físico, mental e social” (Leite Filho, 1997,p.109).

É justamente a proposta de um programa psico-evolutivo, com referências às experiências do Colégio Bennet, do Instituto de Educação, das pesquisas desenvolvidas por Heloisa Marinho e do corpo teórico da obra (John Dewey, Froebel entre outros, foram professores da educadora no exterior) que confirmam a influência da professora neste guia. Heloisa Marinho continuou exercendo grande influência nos projetos de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro até início da década de oitenta. Foi professora e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Pré-Primária do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, formação pós-secundária de dois anos (estudos adicionais) obrigatória para o exercício do magistério das pré-escolas municipais. Também participou dos cursos de formação de educadoras pré-primárias dos Colégios Bennett e Jacobina que se tornaram centros particulares de referências de formação do professor pré-primário.

Uma das entrevistadas que, há trinta e oito anos, vivencia a Educação Infantil da rede como professora, diretora e profissional da CRE, lembra de algumas ações da SME na busca de uma unidade de trabalho:

Teve um documento da Secretaria que era Gradação da Atividade que, por exemplo, dentro do desenho, do recorte, da pintura, da massa, de tudo que se fazia, vinha a gradação de todos os estágios que as crianças passavam. Mas aquilo era muito amarradinho. E tinha umas apostilas, que isso vocês devem ter tido acesso na época da Coordenadoria, foi nos anos 70 ou 80, não lembro. Saíam apostilas mensais com temas desenvolvidos nas Unidades de Experiência para o município inteiro. Prontinho. Também naquela época, o número de turmas era muito menor (Maria - responsável pela Educação Infantil na DED - Divisão de Educação de uma das CREs).

A obrigatoriedade dos Estudos Adicionais para a formação inicial do professor pré-primário foi um diferencial que permitiu, não só uma melhor qualificação do magistério deste nível de ensino, como também garantiu uma certa unidade nas propostas pedagógicas das pré-escolas da rede municipal que, embora em número reduzido, contava com uma forte influência dos

métodos ativos da Escola Nova, difundidos por Heloisa Marinho e pelos pioneiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

A partir da década de setenta, a lei 5692/71, a ditadura militar, a expansão desordenada da rede, a queda da qualidade dos cursos de formação para o magistério, a falta de investimento na formação continuada de professores de Educação Infantil, a degradação da rede municipal de ensino, a entrada de novos referenciais teóricos, entre outros, foram quebrando gradativamente aquela unidade. Porém, até os anos 1990, embora sem concurso específico para professor de Educação Infantil, para atuar neste nível de ensino, os professores tinham que ter os Estudos Adicionais, como relata Marta:

Só podia atuar com Educação Infantil se você tivesse o adicional, depois acabou isso. Era o concurso geral, mas aí na hora da anotação só ia para o E.I. quem já tivesse o curso de Estudos Adicionais e tinha que ter títulos. Foi um concurso (1985) que já tinha essa coisa de apresentação dos títulos. Agora depois disso realmente não sei dizer (Marta - responsável pela Educação Infantil na DED - Divisão de Educação de uma das CREs).

Na década de 1980, com a abertura democrática, houve um movimento de descentralização e municipalização, ficando a critério de cada Estado e Município o investimento na Educação Infantil isto, porém, não *representou autonomia local, já que os programas se apoiavam no repasse das verbas federais, que eram controladas politicamente* (Almeida & Walsh, 2002, p.13). Em 1985, extinto o MOBREAL, que integrava o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, é criada a Fundação Educar, cujo Programa Pré-escolar passou a ser coordenado pelas Delegacias Regionais do MEC e executado pelos municípios. O COEPRE também foi extinto e seus programas transferidos para a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC.

No Rio de Janeiro, após a saída da UNICEF e a criação da Fundo Rio, foi delineada a política de convênios pela SMDS.

Ainda em 1985, como plano do governo estadual numa integração entre Estado e Município, foi criada a Casa da Criança como alternativa de espaço pré-escolar de horário integral para o atendimento de crianças de 3 a 6 anos de idade. A Casa da Criança fazia parte do Programa Especial de Educação (PEE) junto com os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública- e o Atendimento à População Juvenil. Além do horário integral, a proposta previa a localização próxima à residência da população de baixa renda e a participação ativa da comunidade. Como o objetivo desse programa era ampliar o atendimento com qualidade, havia um tratamento diferenciado em relação às outras escolas da

rede, o que favorecia a sua implantação e a concretização dos seus pressupostos. Porém, embora as Casas da Criança fossem parte do PEE, que tinha como meta não só a abertura de 500 CIEPs como também de 150 “Casas”, o foco deste programa foi o Ensino Fundamental e suas questões mais prementes: evasão e repetência escolares, criação do Bloco Único com promoção automática e implantação do horário integral com atividades culturais e esportivas diferenciadas do ensino regular. Neste período, foram implantadas classes de alfabetização para crianças de seis anos como tentativa de resolver o problema da alfabetização e da reprovação na primeira série e várias turmas de jardim de infância, anexas ao Ensino Fundamental, terminaram para dar lugar a estas classes.

A Educação Infantil na rede municipal deixou de ter uma coordenadoria específica, passando a pertencer a um departamento maior junto à alfabetização. Tornou-se secundária e, sem investimento, ficou à deriva:

Eu estou no município desde 1985, mas quando eu entrei não peguei turma de E.I. só depois eu passei a pegar. Em 88, se eu não me engano, eu já peguei turma de E.I., e naquela época nada, nenhuma orientação, não tinha um curso ou qualquer coisa. Nós ficamos muito que à deriva. Então, muitos problemas da Educação Infantil hoje vêm desse período mesmo em que se ficou um hiato (Marta).

As Casas da Criança, localizadas em comunidades de baixa renda, têm uma estrutura física caracterizada por prédios feitos de placas de cimento pré-moldadas, que se encaixam umas nas outras, que foram chamadas na época de “Casa Lelé”. O projeto inicial previa para cada unidade: um amplo salão de atividades, dois banheiros, dispensa, cozinha, sala de direção com possibilidades de adaptação para atendimento médico e um varandão. Este espaço, considerado posteriormente insatisfatório pelos professores, foi sendo subdividindo para atender às propostas e ao número de crianças. Barcellos (2001) relata, assim, as alterações do espaço de uma dessas Casas:

Alguns anos depois, esses salões foram transformados em quatro salas de aula, atendendo a três turmas de Educação Infantil, perfazendo um total de 60 alunos. A quarta sala de aula funcionava como um espaço de “Sala de Leitura”. Em 1998, houve uma pequena alteração no sistema de funcionamento da escola: foi aberta uma turma de Classe de Alfabetização, atendendo a 25 alunos. Naquele ano, funcionamos com três turmas de Educação Infantil e uma turma Classe de Alfabetização, somando um total de 85 alunos. Em 1999, a turma de Classe de Alfabetização foi extinta (em função da organização do sistema escolar em ciclos) e voltamos a funcionar somente com turmas de Educação Infantil (p.12).

As Casas da Criança iniciaram suas atividades com um diretor-professor da SME e os demais funcionários selecionados na própria comunidade - os

agentes educadores¹⁰¹. Nota-se aqui a mesma orientação da SMDS de aproveitamento de mão de obra local, sem formação para o exercício da função e sem concurso público para a sua efetivação, partilhando a mesma idéia de barateamento da função educativa.

Como as Casas da Criança fazem parte de uma história relativamente recente e que, neste momento de inserção das creches ao sistema educacional - como veremos mais à frente - apareceram de maneira muito significativa nas entrevistas, mesmo correndo o risco de quebrar a linearidade do texto, assumo o desvio trazendo a seguir a força de alguns relatos:

As Casas da Criança não eram propriamente creches porque tinham um cunho pedagógico que as diferenciava. No início o objetivo era até assistencialista sim, vamos dizer, a prioridade um era cuidar daquelas crianças, para as mães que precisavam trabalhar (...) Mas não foi só com uma visão assistencialista. Tinha o diretor como responsável por ir capacitando aquelas pessoas, não sei nem se o termo é capacitar, era quase um treinamento mesmo, mas já colocando atividades pedagógicas. (...). No início ainda era um nó, foi realmente complicado (...). A partir de 88 eu posso afirmar que as Casas já tinham uma Proposta Pedagógica. Nós tínhamos de 15 em 15 dias reuniões na UERJ com a equipe do Projeto Especial (...). Claro que a gente sabe que o leigo não era a mesma coisa do que uma pessoa com formação, mas nós tínhamos agentes educadores que eram, podemos dizer, melhores do que muitos professores na prática (...). O que eu tiro de saldo positivo daquela época, era essa parte cultural da comunidade, que elas traziam bem forte. Elas conheciam, porque eram selecionadas dali, e eu acho que para o diretor que era o responsável pelo pedagógico que quisesse trocar, foi um momento muito rico, para mim valeu muito, não que eu não ache que tenha que ter a pessoa especializada não, mas eu acho que elas não podiam ter sido assim, retiradas daquele contexto como foram, porque passaram a ser serventes de escolas que foi o cargo que elas puderam se efetivar (Maria).

A oposição entre a função pedagógica e a assistencial, marca da história da educação dirigida às crianças pobres, encobre a verdadeira oposição que está em pauta: a de classe social. Cuidar das crianças enquanto as mães trabalham não é uma questão só das classes populares. Mas, para os pobres, a necessária provisão de alimentação e cuidados com a saúde e higiene para prover a criança dos “mínimos sociais” parece dispensar a qualidade de um trabalho educativo. Cuidar não se opõe a educar, pois são ações exercidas simultaneamente no trato com as crianças e até mesmo com os jovens e adultos¹⁰². Maria enfatiza o lado pedagógico da Casa da Criança que dirigiu, por

¹⁰¹ Em 1993, houve mudança na estrutura do pessoal das Casas da Criança: professores estatutários da rede pública municipal seriam responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico com as crianças e os agentes educadores dedicar-se-iam somente aos serviços de merendeiras e serventes.

¹⁰² Algumas questões que envolvem o binômio educar e cuidar serão desenvolvidas mais à frente.

ser comprometida com este tipo de trabalho e por se sentir competente para fazê-lo. Dois componentes – comprometimento e competência - que se mostraram fundamentais para reverter à política instituída, que no início era um nó, só possível de ser desatado na troca, na aprendizagem mútua dos diferentes saberes, na reversão da oposição :

Agora, eu considero que naquela época a troca com a cultura local era uma coisa assim, que a gente não pode desprezar. Porque elas ficavam com as crianças ali, elas sabiam tudo que acontecia na comunidade, e elas faziam isso para nós, e nós automaticamente revertíamos. Encaminhávamos o pedagógico, em cima da realidade muito de vida daquelas crianças. Elas tinham até uma linguagem, que as crianças se sentiam muito bem, muito familiarizadas com elas. O que dependia do diretor? Dar esse caminho (...). Eu fazia até aula. Eu fiz um modelo, elas precisavam disso. Eu tive uma agente educadora, que não devia nada à professora. Era uma pessoa que queria muito um dia ser professora, mas não teve chance de estudar, ela só tinha até a 5ª série (...). Quer dizer, o período da Casa da Criança foi uma experiência, mas que eu acho que a gente podia ter guardado alguma coisa daquele momento histórico. Talvez aquela experiência, pelo menos agora para a creche poderia servir (Maria).

Não desprezar a cultura da comunidade é um dos pontos importantes desta reversão. A possibilidade de a escola incluir a cultura local ao seu trabalho, além de redimensionar seus objetivos, possibilita a desconstrução da idéia de carência e de incapacidade que o senso comum atribui às classes populares. Ao desviar o olhar e ver os agentes educadores além da sua falta, Maria, sem negar a importância da formação, faz o que pode dentro dos seus limites, servindo até como modelo para dar um caminho para eles. Entende que faltou chance para essas pessoas da comunidade, que foram crianças como as que freqüentavam e freqüentam a Casa da Criança. Chance de terem uma formação inicial e em serviço mais efetiva. Chance, oportunidade ou política de formação? Tudo indica que a chance dos agentes educadores foi restrita aos limites da sua condição social, pois com a mudança de governo, em 1993, tornam-se serventes e merendeiras, evidenciando a descontinuidade das políticas públicas e o descompromisso com aqueles educadores. Naquele momento, por questões políticas, coube a estes agentes educadores o exercício da função de professores e pelas mesmas questões, agora revestidas de uma justificativa legal que enfatiza a dimensão educativo-pedagógica da Educação Infantil e de um enquadramento funcional dentro da SME, são excluídos da função. A reversão acontece agora como reversão de expectativa, pois não deve ter sido simples para os que viram o lugar de agente educador como possibilidade, ténue que fosse, de profissionalização e de ascensão social voltar a uma condição de menos valia. Quase dez anos depois, a questão volta à tona com a inserção das

creches à SME e *se pelo menos esta experiência agora servisse*, talvez a história da exclusão pudesse ser revertida.

Numa outra entrevista, a questão pedagógica da Casa da Criança e a formação dos agentes educadores aparecem de maneira oposta a de Maria:

... já dei aula numa Casa da Criança, mas naquele começo eu não peguei não. Mas eu já estive em reuniões dos professores das escolas que tinham Educação Infantil com os agentes de educação, que eram os que davam aula nas Casas da Criança. E você via que eram pessoas que não tinham embasamento nenhum e que precisam ser muito trabalhadas. As Casas da Criança não tinham trabalho pedagógico nenhum, então estavam servindo para nada, naquela época. Como depósito apenas, depósito de crianças. Só melhorou na verdade quando os agentes educativos saíram e colocaram os professores lá dentro, foi quando eu entrei para Casa da Criança (Cláudia - responsável pela Educação Infantil na DED de uma das CREs)

Mais uma reversão é anunciada: aos professores caberia transformar o depósito de crianças em escolas. Seria a educação a redentora das questões que permeavam e ainda permeiam os espaços de Educação Infantil das classes populares? A simples substituição dos agentes educadores por professores daria conta desta reversão? Que bases têm formado o professor de Educação Infantil para que ele exerça a sua função educativa junto às crianças das comunidades de baixa renda? O que caracterizaria um espaço como depósito de crianças seria apenas a formação de pessoal? E como seria para o professor trabalhar dentro de uma comunidade sem ter nenhum vínculo com ela? Será possível afirmar que as Casas da Criança melhoraram quando professoras como Cláudia entraram?

Barcellos (2001) analisa que é comum, quase dez anos depois, devido à antiga estrutura, pessoas procurarem a Casa da Criança onde trabalha buscando cargos de servente, merendeira, recreadores, professores de turma (estão incluídos professores de Educação Física e Educação Artística), sendo preciso esclarecer que os profissionais passaram a ser concursados pela Prefeitura e não mais selecionados na comunidade. Por outro lado, enfatiza que embora a escola tenha tanta procura da comunidade, a lotação de professores tem sido difícil. Pois a localização desta Casa da Criança, num dos morros da cidade, *desanima os professores*. No ano de 2000 sua escola teve uma alta rotatividade de professores por falta de adaptação e pela própria exigência do trabalho: *uma das turmas ficou sem professor (no horário da tarde) o ano inteiro, outra, teve quatro professoras, uma outra turma teve três professoras durante o ano letivo. Só houve regularização para a situação das duas últimas turmas a*

partir de setembro do ano de 2000. De forma que conseguir montar uma equipe tem sido difícil (p.13).

Paradoxalmente os professores não se dispõem ou não se sentem capazes de trabalhar nas comunidades pelas condições de trabalho que elas apresentam: dificuldade de acesso, relação com as diferentes instâncias da comunidade, pobreza, violência, narcotráfico, entre outras. Mais ainda, passam a fazer parte de um espaço cuja história não lhes pertence. Pois, até aquele momento, na história da SME e do professor da rede municipal de ensino, coube a outra Secretaria e a um programa especial o trabalho mais específico com a população de baixa renda.

No final dos anos 1980, as crianças de 0 a 6 anos, que freqüentavam a rede pública, contavam com modalidades diferentes de serviços. A SME mantinha os “Jardins Isolados”, que eram as unidades escolares específicas de educação infantil, e funcionavam para os maiores de 3 anos, em horário parcial, e também oferecia turmas de jardim da infância e de classe de alfabetização junto às escolas de 1º grau. O PEE, que se constituiu praticamente como uma Secretaria Especial, era responsável pelas Casas da Criança e as Classes de Alfabetização nos CIEPs, ambos em horário integral. A SMDS mantinha as creches e escolas comunitárias que, em alguns casos, atendiam crianças de 0 até terem idade para ingressar no primeiro grau. A falta de oferta na rede municipal, o horário parcial e a dificuldade de deslocamento das crianças contribuíram para a ampliação do atendimento nas comunidades.

Em 1986, a SMDS¹⁰³ estabelecia prioridade de apoio a entidades comunitárias em relação às iniciativas de atendimento educacional e nutricional das crianças de 0 a 6 anos. O setor público oficializava a ampliação e organização do atendimento através de: treinamento e capacitação de agentes da comunidade, assessoria técnica, fornecimento de alimentação, material pedagógico e permanente, reforma e construção de escolas, implantação de modelos de gestão de creches e escolas comunitárias através do conselho deliberativo construído em cada escola/creche, definição dos encargos dos técnicos e agentes comunitários, estabelecimento de padrões de estrutura e funcionamento de escolas e creches comunitárias, baseadas no modelo CIEP. Os mini CIEPS seriam adaptados ao caráter comunitário e cada escola ou creche se tornaria um grande centro de atendimento oferecendo atividades

¹⁰³ Resolução SMDS nº 28/86.

educacionais, culturais e de atendimento à saúde. Houve uma expansão desordenada do Programa, priorizando a mão de obra local, o trabalho do agente comunitário em detrimento do trabalho educacional. Foi um período caracterizado por ambigüidades e contradições: com o predomínio da política de repasse de verbas em que os direitos trabalhistas dos agentes comunitários não ficaram garantidos; a participação da comunidade ficou restrita à execução de tarefas, sem poder de decisão sobre os rumos do atendimento; os conselhos deliberativos tinham como finalidade manter a unidade escolar dentro do padrão estabelecido pela SMDS, não deliberando, de fato; os convênios só eram efetivados após assembleia nas comunidades, onde eram expostas as normas da SMDS. De 1988 a 1992 a SMDS passa por uma terceira fase em relação à política para infância. Conforme Oliveira (1998), há uma mudança na estrutura administrativa da SMDS e a nova gestão passa a ter como prioridades à capacitação em serviço dos agentes comunitários de educação e assessoria e supervisão pedagógica às creches e escolas comunitárias. Há uma proposta de reestruturação do serviço prestado pelas creches e escolas, enfatizando o caráter educacional - Programa de Educação Pré-Escolar (PEPE).

Em 1990, a lei Orgânica do Município autoriza o repasse de verbas públicas para as Associações de Moradores e/ou entidades filantrópicas, beneficentes etc:

O município assegurará recursos próprios para a instalação, funcionamento e manutenção de creches e unidades pré-escolares da rede municipal de ensino público e do sistema mantido ou apoiado pela SMDS, ou órgão que vier a substituí-la, em cooperação com as associações comunitárias e instituições da sociedade civil (Lei Orgânica Municipal art.325 -§1º).

A Lei Orgânica Municipal reforça o atendimento gratuito às crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas e, embora de forma pouco clara quanto à sua operacionalização, menciona a qualidade deste atendimento: reconhece creches e pré-escolas como integrantes do sistema municipal de ensino *que serão fiscalizadas pela SME de acordo com a lei* ¹⁰⁴. Este reconhecimento, porém, só começará a ser efetivado mais de dez anos depois, mesmo assim de forma parcial, como será abordado posteriormente.

Em 1992, a equipe do Departamento de Apoio às creches e Escolas Comunitárias (DCE) elabora a Proposta Curricular para Creches e Pré-escolas Comunitárias, que sistematiza materiais, registros, experiências, discussões e reflexões dos profissionais que atuavam no departamento e que estiveram

¹⁰⁴ Resolução SMDS n° 28/86

presentes nos programas de escolas e creches comunitárias. Não cabe aqui fazer uma análise da referida proposta, porém, como afirmam Almeida & Walsh (2002):

Na Fundamentação há a visão de sociedade como lugar de conflito e contestação, preocupada com o contexto em que a criança está. Assim, a criança não é pensada abstratamente e descontextualizada, mas vista como sujeito histórico e social. Considera-se que trabalhando com as diferenças, favorecendo o olhar para dentro de si e para fora, é que creches e escolas, podem ajudar as crianças a se apropriarem criticamente do saber, favorecendo a inserção social crítica e construtiva (p.16).

O documento aborda o desenvolvimento infantil, tomando por base as teorias de Piaget e Vygotsky, relacionando áreas - cognitiva, linguagem, psicomotricidade e sócio-afetiva – e conteúdos a serem trabalhados na pré-escola. Discute também cotidiano, planejamento e avaliação.

Foi feita uma proposta pedagógica, mas cabe perguntar se ela chegou até os educadores e como chegou, se houve ações para sua implementação e investimento no pessoal docente de forma a garantir a qualidade do atendimento.

Em entrevista, em junho de 2000, Luiza, pedagoga responsável pelo Projeto Rio Creche, enfatiza que a SMDS tem esta proposta curricular, mas a considera defasada. Por isso, desde 1997 estão trabalhando com a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil –RCNEI. *Cada unidade recebeu um e as CRs quinzenalmente ou semanalmente dão suporte técnico-administrativo –pedagógico aos diretores, para que eles possam também dar este suporte nas reuniões (8 horas mensais) com o recreadores e nas demais situações do dia-a-dia.*

Mas Luiza define que a função da SMDS não é pensar só na educação e sim na formação integral da criança, especialmente daquela que está em situação de risco. Daí o trabalho com a família, o envolvimento com a comunidade, as questões de saúde e alimentação. *A gente não trabalha nas creches com assistencialismo, a gente faz um trabalho sócio-educativo. Tem um trabalho social, mas tem a parte educativa, sócio-educativa digamos assim... A função mesmo da creche de um tempo para cá tem sido de pólo irradiador de cidadania local.* Ainda acrescenta que o programa Rio Creche está trabalhando com indicadores de qualidade a serem atingidos pelas creches e que o fato das creches não estarem na educação não significa que não tenham um caráter educativo amplo.

Na história até aqui descrita, observa-se a presença na SMDS de um quadro de profissionais da área de educação que, embora em visível luta pelo seu espaço, foi quantitativamente insuficiente para atender à demanda educacional das creches. A creche que deveria se voltar para a criança, preenche várias funções, a SMDS por sua vez, tem muitas atribuições e projetos. Os supervisores disponíveis têm que dar conta do controle dos convênios e de vários braços do projeto Rio Creche como o trabalho com as famílias, as creches 24 horas, que atendem as crianças de mães que trabalham à noite, o acompanhamento e a formação das mães crecheiras¹⁰⁵, que embora estejam hoje na contra-mão da legislação, por serem uma realidade das comunidades, acabam demandando também atenção, o Projeto Creche Vai e Vem,¹⁰⁶ para atender as crianças que ficam com as mães crecheiras entre outras. Pelo objetivo do atendimento das creches mantidas pela SMDS é possível observar que elas são prioritariamente um espaço da Assistência:

O objetivo do atendimento em creche é garantir o desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual das crianças que estejam em situação de risco e/ou de pobreza absoluta, atendendo às suas necessidades e às de suas famílias. São considerados casos de situação de risco as crianças portadoras do vírus HIV, as que sofrem de desnutrição, violência doméstica, doença crônica, e as que têm pais dependentes químicos, presidiários ou ex-presidiários. É considerada situação de pobreza absoluta a renda familiar de até dois salários mínimos (www.smds.rio.rj.gov.br).

Sabemos que a assistência é um direito do cidadão, como define a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS/1998) no seu artigo primeiro:

A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.

Não há dúvida de que, frente às inúmeras situações de risco que enfrentam as crianças das comunidades de baixa renda, há a necessidade de

¹⁰⁵ As mães crecheiras são pessoas da comunidade que ganham um salário para cuidar das crianças pequenas nas suas casas, se constituindo como um projeto apoiado por Ongs e pela própria SMDS. Cabe ressaltar que a maioria destas pessoas não tem formação em educação e suas casas, geralmente, têm poucos recursos educativos. O que justifica o projeto Vai e Vem. Atendem domesticamente, numa instância privada, onde não há troca nem supervisão de outras pessoas.

¹⁰⁶ O Projeto Vai e Vem é assim definido no portal da Prefeitura (www.rio.rj.gov.br): *nova modalidade de creche, instalada numa kombi, onde também funciona o Núcleo Permanente de Capacitação de Mães Crecheiras, que treina mulheres das comunidades de baixa renda para cuidar dos filhos de casais que precisam trabalhar e não têm com quem deixar as crianças. A kombi é adaptada com módulos em madeira para guardar e expor brinquedos, material didático, livros, aparelhagem de som e CDs infantis. Monitorado por recreadoras, o espaço de atividade na creche volante pode ser ampliado por um toldo estendido na lateral que tem capacidade de abrigar até dez crianças por vez. Hoje, a SMDS dispõe de uma creche nesta modalidade.*

poder público atuar em direção à garantia dos mínimos sociais. A creche é considerada um lugar de provisão desses mínimos e a educação é parte deles. Porém, para que garanta o desenvolvimento social, físico, emocional e intelectual das crianças tem que prezar pela qualidade do atendimento. Uma creche de qualidade tem um custo elevado. Como as verbas são reduzidas, a SMDS acaba atuando dentro de uma política de “apaga incêndio” e “tapa buraco”, em que predomina o barateamento do atendimento, parecendo partilhar a idéia de que o lado educativo-pedagógico voltado para a especificidade e necessidade da criança seria “artigo de luxo”.

A partir de 1993, os programas sociais passam a ter a participação do governo, da sociedade civil e do empresariado. São as políticas de parcerias, com força das Ongs e hegemonia das assistentes sociais. Com a política de convênios e o repasse de verbas da SMDS para entidades conveniadas, houve uma expansão da rede de creches. Os técnicos e agentes comunitários passaram a ser selecionados pelas Coordenadorias Regionais - CRs¹⁰⁷, mas contratados pelas entidades. O serviço que antes tinha um contrato direto com a população, sem garantias trabalhistas para os funcionários, passou a ser intermediado por organizações da sociedade civil. A terceirização, parte de política neoliberal dos anos 1990, substituiu o Estado na prestação de serviços públicos básicos. Com isso, o número de creches conveniadas tornou-se superior ao das creches públicas.

Após levantamento de dados sobre o funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal feito com o objetivo de propor medidas para o processo de transição e incorporação das creches à estrutura organizacional da SME¹⁰⁸, em novembro de 2001, Margarida (responsável pela Educação Infantil no nível central da SME) assim descreve a situação das creches:

- a) Atendimento direto – creches situadas em prédio público e mantidas pela Prefeitura. Num total de 187 unidades, sendo que a grande maioria delas são CEMASI – Centro Municipal de Atendimento Social Integrado. Como o próprio nome diz, nestes centros acontecem vários projetos da SMDS, mas 50% dos CEMASI são exclusivos de Educação Infantil (CEMASI-Creche). Oficialmente deveriam atender crianças de 0 a 3 anos, mas na prática alguns estendem o atendimento para os de 4 e 5 anos porque a SME não consegue atender à demanda. Quando vão para as unidades mantidas pela SME, há uma evasão de 40% das crianças de 4 e 5 anos porque a maioria muda de horário integral para

¹⁰⁷ As Coordenadorias Regionais são as representações regionais da SMDS. É interessante observar que, embora também sejam 10, elas não correspondem exatamente às áreas de abrangência das 10 CREs.

¹⁰⁸ Resolução “P” n° 592, de 02 /03/2001.

- horário parcial. Em função disso, a SME está com um projeto de colocar professores nos CEMASI -Creche para as turmas de 4 e 5 anos, pois alguns têm espaço para a permanência dessas crianças.
- b) Atendimento integral - os prédios onde as creches funcionam não são da Prefeitura, mas ela se responsabiliza por tudo: merenda, funcionários etc. A infra-estrutura do prédio e manutenção fica a cargo da comunidade. São as creches comunitárias, que somam 131 unidades.
 - c) Atendimento nutricional – a Prefeitura só cobre os custos da merenda, que é comprada pela própria Prefeitura de acordo com o número de crianças. São ao todo 131 unidades e
 - d) SEAS (Secretaria de Estado e Assistência Social)- são as creches mantidas por verbas desta Secretaria que é um órgão federal. A prefeitura repassa a verba que vem do Estrado e que está vinculada ao Governo Federal. Na ocasião, o valor era de R\$ 17,02. por criança /mês.

Como pode ser observado, deste total de 468 creches, apenas 187 eram de total responsabilidade da SMDS e as 261 restantes participavam de algum tipo de convênio. Isso provocava e ainda provoca uma certa flutuação no número de instituições conveniadas, pois, de acordo com as regras e verbas disponíveis, alguns convênios se renovavam ou não, se ampliavam ou se reduziam.

Em 1993, a Secretaria Municipal de Educação deu início ao que chamou de uma Política de Revitalização da Educação Infantil. De acordo com a SME, fez parte desta política uma série de ações integradas que vão desde a construção de novas escolas e abertura de novas turmas em espaços ociosos existentes, ao equipamento destas novas salas e das antigas com livros de literatura infantil, material didático, de consumo e permanente, como mobiliário. No projeto também constavam ações que visavam a atualização de professores que trabalham com crianças de até seis anos. Estas ações, porém, se aconteceram, devem ter sido muito pulverizadas, pois não foram citadas em nenhuma das entrevistas.

Em outubro do mesmo ano, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro, através da Deliberação nº 204, definiu a natureza e objetivos da Educação Infantil, chamada de Educação Pré-Escolar, afirmando que até os dois anos de idade o atendimento às crianças deveria estar relacionado à atenção materno-infantil, demandando atuação de profissionais da área da saúde; de dois aos três anos, apenas suplementarmente, este atendimento deveria ser realizado por pessoal responsável por atividades de recreação, denominando "classe maternal" este atendimento institucionalizado. A partir desta idade, o atendimento às crianças seria subdividido em 3 etapas: i) Jardim de infância I - atendimento às crianças de três aos quatro anos; ii) Jardim de

infância II - dos quatro aos cinco anos de idade e iii) Jardim de infância III - dos cinco aos seis anos de idade.

Como se observa, esta Deliberação não trouxe para o âmbito educacional as turmas de maternal. Além de vincular os menores de dois anos à saúde, ao explicitar a recreação como atividade suplementar, portanto secundária, institucionaliza a função do recreador que efetivamente não necessita de nenhuma formação específica e reforça a idéia de maternagem, que subjaz a não profissionalização das pessoas que trabalham com esta faixa etária.

Neste período, a Educação Infantil começou a expandir¹⁰⁹. Os CIEPs e as Casas da Criança, com a extinção do PEE, passam a constituir o conjunto de unidades escolares da rede, tendo a mesma estrutura pedagógico-administrativa das outras unidades com professores concursados, um diretor, um diretor adjunto e um coordenador. As Casas da Criança passaram a fazer parte do grupo de unidades escolares exclusivas de Educação Infantil - os "Jardins Isolados" e houve uma ampliação da oferta de vagas de Educação Infantil na rede municipal.

Em 1995, a busca da consolidação da política educacional da Secretaria de Educação levou à criação das dez Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), tendo como objetivo a descentralização administrativa e pedagógica.

Em 1997, um ano após a promulgação da nova LDB, em resolução conjunta, SMDS e SME definiram que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade seria de responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME¹¹⁰. Houve uma redução da amplitude do atendimento da SMDS e o início de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME. A partir daí as crianças matriculadas em creches da SMDS passaram a ter sua vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede municipal.

Esta divisão de competências e conseqüente ampliação do atendimento, porém, provocou e ainda provoca alguns impasses para a SME. Um deles, citado pela própria coordenadora da Educação Infantil, é a evasão de 40% das crianças oriundas das creches. Isto ocorre porque crianças pequenas não se deslocam sozinhas, precisam dos adultos para levar e buscar na escola que, na sua maioria, não estão dentro das comunidades como as

¹⁰⁹ Ver Tabela nº 6 e Gráfico 1.

¹¹⁰ Resolução SMDS/SME no 405, de 3 de dezembro de 1997.

creches. Além da distância e do custo de deslocamento, há a diferença de horário de atendimento, pois as creches funcionam em horário integral e a maioria das turmas de pré-escola em horário parcial, não atendendo as necessidades de muitas famílias. Outro ponto é que, tendo as crianças das creches prioridade sobre as matrículas, as outras crianças que não freqüentaram as creches e que muitas vezes são as que moram nos arredores da escola ficam com as vagas que “sobram”. Como a demanda é maior do que a oferta, prioriza-se o atendimento das mais velhas, ou seja, primeiro as crianças de cinco anos, já que as de seis anos foram incorporadas ao Ensino Fundamental, ficando muitas crianças de quatro anos fora da escola, aguardando até o ano seguinte. Este fluxo de crianças das creches tem gerado tensões administrativo-pedagógicas que vão desde a aquisição de equipamentos, adequação de espaços e horários, alocação, supervisão e formação de professores, coordenadores e diretores até objetivos e metodologia de trabalho.

O município do Rio de Janeiro implantou o seu Sistema Municipal de Ensino no final de 1999 ¹¹¹. Como já discutimos no Capítulo 1, de acordo com a nova LDB, coube aos Estados e Municípios autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus respectivos sistemas de ensino, que são compostos pelas redes públicas e privadas, com instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Creches e pré-escolas estabelecidas no município, como instituições educativas pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino passaram a ter coordenação, supervisão e orientação da SME.

Por sua vez, a criação do Sistema Municipal de Ensino aconteceu num contexto não só de municipalização e descentralização, como também de fortalecimento de uma democratização do Estado e de novos instrumentos gestores como conselhos e fóruns. Assim, a gestão do Sistema conta com o Conselho Municipal de Educação que é responsável pelo acompanhamento da execução da política educacional do município, estabelecendo e fixando diretrizes e normas de funcionamento das diferentes instituições de ensino, emitindo pareceres, aprovando propostas e solicitações entre outras; o Conselho Municipal do Fundef, que acompanha e controla o uso da verba do Fundo e o Conselho Municipal de Alimentação Escolar, que fiscaliza e controla a aplicação

¹¹¹ Decreto nº 18.291, de 28/12/1999.

dos recursos e acompanha e orienta a elaboração dos cardápios da merenda¹¹². Além desses, a própria SME tem na sua gestão o Conselho Municipal de Dirigentes composto por representantes dos seus 4 departamentos- Educação, Infra-estrutura, Recursos Humanos e Administração, suas 4 assessorias técnicas – Informática, Integração Educacional, Planejamento e Comunicação e sua Assessoria Jurídica (ligada à Procuradoria); o Conselho Municipal de Diretores/Alunos e Professores, composto por três colegiados com 10 representantes escolhidos por eleição em cada Coordenadoria Regional (CRE). Cada Coordenadoria, por sua vez, conta com o Conselho de Diretores, composto por dez diretores de escolas que representam as unidades escolares sob sua responsabilidade.

Em 17 de março de 1999, O Conselho Municipal de Educação emitiu Parecer E/CME nº 01 que aprovava proposta da SME de implantação do Ensino Fundamental com 9 anos letivos, incorporando as crianças de seis anos a este nível de ensino. Já no início do ano letivo de 2000, as escolas municipais iniciaram o 1º ciclo de formação, que engloba o que seria o antigo CA, a 1ª e a 2ª séries, ou seja, crianças de 6 a 8 anos, na idade regular. Juntamente com o ciclo foi organizado um sistema de correção de fluxo para atender as crianças com defasagem idade-série que poderiam completar o ciclo, em classes de aceleração, em menos tempo. Não há reprovação nesses três anos, mas as turmas do ciclo não se caracterizam como classes multisseriadas (com crianças de todos os níveis na mesma turma), pois se mantêm a idéia de “série” intra-ciclo com as nomenclaturas Inicial, Intermediário e Final¹¹³. Ao final desse 1º ciclo espera-se que todas as crianças já estejam alfabetizadas, caso não estejam, ganham um tratamento especial nas férias, entre outras medidas.

Cabe aqui a observação a Educação Infantil, desde os anos oitenta, fazia parte do Projeto Educação Infantil e Alfabetização. Com a implementação do 1º ciclo de formação no ano 2000, a maioria das ações do Projeto se voltou para este fim. Desde o ano anterior, travaram-se discussões teóricas e estratégias práticas como cursos, seminários, esquemas de enturmação das crianças, projetos de aceleração de aprendizagem para correção do fluxo escolar, entre outros, todos voltados para a questão alfabetização/ciclo.

¹¹² São servidas 11 milhões de refeição por mês, na rede pública municipal, o que faz deste Conselho um importante órgão de fiscalização e controle.

¹¹³ A dificuldade de nomeação destes três anos do Ciclo fez com que em cada ano uma nova nomenclatura surgisse para designá-los assim já foram: 1º ano do ciclo, 2º ano do ciclo e 3º ano do ciclo, Ano1, Ano 2 e Ano 3 e atualmente é chamado de Inicial, Intermediário e Final.

Em entrevista com a coordenação do Projeto, realizada pela pesquisa institucional, em junho de 2000, ficou evidente que o gigantismo da rede e a urgência em resolver as questões da alfabetização/ciclo deixaram a Educação Infantil num plano secundário. Ou seja, a Educação Infantil, embora estivesse em franca expansão, não estava sendo foco de discussões. Como iniciativas da SME específicas para formação dos professores de Educação Infantil naquele ano foram citados na entrevista: uma série de quatro programas da Multirio¹¹⁴, sobre orientações curriculares para a Educação Infantil, com pólos de visionamento organizado com discussões e debates, e um grande evento, de um dia inteiro, para mil professores da rede, chamado de *imersão pedagógica*, que teve como tema *Letramento na Educação Infantil*. De acordo com a entrevistada, muitos professores têm dupla regência ou dupla matrícula, portanto, numericamente, este contingente atingiria quase 70% dos profissionais de Educação Infantil. Embora considere este percentual muito alto, porque no ano 2000 estavam em funcionamento 2.913 turmas de Educação Infantil e não se pode desconsiderar a presença também de diretores e coordenadores no encontro, de qualquer forma, esta iniciativa não atingiu a todos os profissionais, deixando pelo menos 30% sem opção de participar. O tema do evento trouxe para a Educação Infantil as discussões que estavam sendo travadas no Ensino Fundamental, redimensionando e redirecionando o ensino da língua materna. Mas o conceito de letramento, recentemente pensado e elaborado, a partir das pesquisas das diferentes áreas, não é simples de ser compreendido e muito menos de ser incorporado às práticas a partir de um evento. A estratégia *grande evento*, com limites do ponto de vista de sua eficácia, episódico e para alguns, que propõe uma mudança de paradigma, sem ações mais sistematizadas e contínuas, com desdobramentos nas unidades escolares, corre o risco de se tornar mais uma novidade olhada com desconfiança pelos professores ou aligeirada na sua apropriação, reforçando a função preparatória disseminada na Educação Infantil. Subjacente à idéia de imersão pedagógica está uma concepção de formação que cinde teoria e prática: banha-se de teoria e corre-se o risco de, ao voltar para a escola, jogar fora *o bebê e a água do banho*.

¹¹⁴ Órgão municipal responsável pela educação à distância do município, que produz várias séries de programas para a televisão, desde material a ser usado em sala de aula até os de formação de professores, que são veiculadas no canal aberto da TV Bandeirantes.

Em março de 2001, a resolução “P” nº 592, institui um grupo de trabalho para promover um levantamento de dados sobre o funcionamento das creches vinculadas ao poder público municipal e propor medidas a serem adotadas no processo de transição e incorporação à estrutura organizacional da SME. Neste momento o Projeto de Educação Infantil e Alfabetização começou a se voltar para as questões específicas de Educação Infantil. Além de manter um diálogo mais próximo com a SMDS, deu maior ênfase à formação de professores de Educação Infantil.

Poucos meses depois, em 14 de setembro, o Decreto nº 20.525 transferiu o atendimento de Educação Infantil da SMDS para a SME. Esta transferência, por sua vez, não foi nem tem sido simples, pela própria história da Educação Infantil do município. Pode-se transferir a gestão educacional, mas não se transfere uma história e nem responsabilidades sociais. A SME passou a ter que lidar com uma série de questões: faixa etária que tradicionalmente não fazia parte do seu atendimento, necessitando de estudo sobre a especificidade da creche e definição de um projeto político-pedagógico para reorientação do trabalho neste segmento; entrada em comunidades de difícil acesso, trabalho com grande número de “professores leigos”, sem formação específica de magistério, tendo que investir na formação em serviço, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, salários e vínculos empregatícios diferentes dos funcionários da SME, já que os funcionários das creches, na sua grande maioria, são contratados por fundações, ONGs etc.

A transferência das creches amplia a abrangência da Educação Infantil e em março de 2002, a SME criou um Departamento específico para este nível de ensino.

3.2. Fechando o foco: do discurso ao ato - o que dizem as práticas

Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Manuel de Barros

3.2.1 A Educação Infantil no Nível Central: ações e questões

No organograma da SME-Rio, o Departamento de Educação Infantil se situa na Diretoria de Educação Fundamental, que é parte integrante do Departamento Geral de Educação. Até março de 2002, fazia parte do Projeto Educação Infantil e Alfabetização, a partir de então, está se estruturando internamente e aguardando uma reestruturação maior da SME, como relata Valéria:

Nestas idas e vindas ao longo dos anos, juntar e desfazer, separar (a Educação Infantil da alfabetização) de acordo com cada momento político, o Departamento ganhou uma série de atribuições de trabalho meio de uma forma rápida, sem haver uma estruturação. Ele está se constituindo no processo. A gente não tem priori, uma determinação, até mesmo porque não se tem ainda uma estrutura em termos de equipe e arrumação interna. A gente está correndo um pouco atrás do que tem que dar conta. Mas eu acho admissível que no primeiro ano de trabalho seja assim (...) A gente está muito mais fazendo do que conseguindo acompanhar e avaliar toda ação que está sendo feita, o que não é bom.

O momento político, de expansão da Educação Infantil e ampliação do atendimento pela transferência das creches para a educação, propiciou esta separação. Mas o Departamento é criado sem uma estrutura ainda definida, contando com uma equipe reduzida¹¹⁵ para atender às suas atribuições. Sendo parte integrante da Diretoria de Educação Fundamental, é responsável por toda parte pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de ensino, tendo que planejar e coordenar a implementação, o acompanhamento e a avaliação do processo educacional, subsidiar o embasamento teórico e a prática pedagógica dos profissionais de educação infantil; orientar e prestar assistência técnica às equipes técnico-pedagógicas dos órgãos regionais e de acompanhar sistematicamente a ação desenvolvida pelas equipes técnico-pedagógicas, junto às unidades escolares entre muitas outras funções.

As creches: “a expansão das creches é uma coisa nova para a SME”

Entre as ações que estão sendo realizadas pelo Departamento, as creches aparecem como uma grande preocupação do momento:

A expansão das creches é uma coisa nova para a SME. A questão dos entraves políticos, burocráticos, nesta transição que é muito complicada ainda. O que não é simples porque a gente tem toda parte pedagógica ligada à SME, mas toda parte de recursos humanos e convênios ligados à outra Secretaria. Dinheiro a gente só conseguiu uma parte agora. Vai o trabalho. O trabalho está todo aqui. Conviver com uma situação que eu acho ainda complicada você tem

¹¹⁵ Entre sete e oito pessoas e nem todas trabalham nos dois turnos.

creches públicas, tudo passando para a SME até o final deste ano (2002), mas as conveniadas ainda mais um ano na SMDS (...). Constituir um grupo de supervisores que acompanhe esse processo dentro das creches. Começar a construir um laço da educação com as pessoas das comunidades porque nós não tínhamos isso. Então começar a construir este laço tem que ser com todo respeito, mas as pessoas têm que entender que é uma outra dinâmica de trabalho que a gente quer, um outro processo de olhar esta criança, de desenvolver o trabalho lá dentro.(...) Constituir o próprio grupo de supervisores que está difícil, não é simples até porque nós não temos profissionais, supervisores de educação infantil ou com formação ou até com uma vivência. Acrescido o fato de que estes supervisores, em determinado momento, só podem sair do nível central ou do nível regional. O que acontece, temos muitas pessoas que estão, há muitos anos, na área administrativa que vieram para a supervisão. Então você tem que fazer toda a formação deste supervisor de como ele pode conceber a Educação Infantil para que ela vá lá e possa agir em alguma coisa. Fora isso, há a questão das creches estarem em locais de difícil acesso, mais violentos em que as comunidades hoje vivem um processo complicado dentro da estrutura da cidade(Valéria).

O fato é que, embora a nova LDB seja de 1996 e tenha dado três anos de prazo para a incorporação das creches ao sistema educacional, a SME não se preparou ao longo desses anos para receber as creches. Não houve um planejamento para esta passagem ser feita de forma menos impositiva. A SMDS continuou inaugurando creches sob sua administração e dentro da lógica de barateamento e de privatização do público inerente aos convênios, como se a inserção ao sistema educacional não fosse uma determinação legal a ser cumprida e, mais ainda, a busca de uma qualidade do atendimento à criança pequena. Foi o caso, por exemplo, do Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro – PROAP, etapa 1, que tem sido identificado por um de seus programas, o Programa Favela Bairro, que criou as parcerias com as ONGs que entravam como um serviço terceirizado, repassando o dinheiro que recebiam da Prefeitura para os funcionários, geralmente pessoas das comunidades. Só no ano de 2000 foram inauguradas cerca de 50 creches deste programa. Mesmo com todas as questões apontadas na entrevista, a implantação do PROAP II, prevê para a faixa etária de 0 a 6 anos a criação de creches nos assentamentos do programa, capacitação de mães crecheiras¹¹⁶ e ampliação da jornada da criança matriculada na pré-escola, agora com uma nova forma de parceria: as Organizações da Sociedade Civil (OSC) que, pelo Edital nº PQQ-DS 01/02 (D.O Rio,18/06/2002), vão assumir responsabilidade total sobre as creches das comunidades assentadas, com verbas da SMDS/BID e com a mesma lógica de contratar pessoal da

¹¹⁶ Projetos de capacitação de mães crecheiras apontam um retrocesso em relação à política de Educação Infantil instituída pela nova LDB, evidenciando que o barateamento do atendimento à criança das classes populares persiste.

comunidade, sem formação em magistério, para baratear os serviços. Isto significa que, as creches comunitárias ainda serão um problema para o Sistema Municipal de Educação por muito tempo, já que novas unidades continuam sendo abertas sem obedecer às determinações legais.

Os complicadores político-administrativos se imbricam aos pedagógicos. A SME não formou previamente uma equipe para o trabalho nas creches e, por sua vez, a equipe educacional da SMDS também não foi deslocada para a educação. Toda experiência acumulada no trato da comunidade não foi passada, terá que ser reinventada pela educação. Por outro lado, os supervisores das creches foram selecionados de cargos administrativos da SME e não do quadro de professores ou de educadores da SMDS. Como pessoas sem experiência no trabalho com as crianças pequenas vão poder supervisionar o que é feito nas creches? Como será para essas pessoas deixar o serviço administrativo e subir morros e/ou entrar em comunidades de difícil acesso? Por mais que o Departamento se esforce em formar uma equipe em serviço e acompanhar o trabalho, não se adquire uma visão de Educação Infantil da noite para o dia e não se estabelece vínculo facilmente sem saber como chegar e o que dizer nas creches. Por outro lado, a gratificação salarial (DAI) para assumir a supervisão de 10 creches, que em dezembro de 2001 era de R\$ 500,00, devido às questões de difícil acesso e de violência nas comunidades e por ser menos vantajoso do que uma dupla jornada em turmas do município¹¹⁷, acaba não sendo muito atraente. Com isso, há também uma instabilidade neste grupo de supervisores o que dificulta ainda mais a formação de uma equipe.

À título de ilustração, no segundo semestre de 2001, a SME fez o primeiro curso de 40 horas, para seleção dos supervisores de creches, segundo Margarida do Nível Central:

Teve vários inscritos, mas quando viram o que seria o trabalho, desistiram. O trabalho não é simples, são dez creches para cada supervisor. Foi feita uma outra seleção por currículo e muitas pessoas não estavam ligadas ao pedagógico, por isso “essas são as pessoas, as pessoas são essas”. Temos que trabalhar com elas, pois a supervisão tem que ser feita porque há um relatório da SMDS - REI que precisa ser sempre atualizado por causa dos convênios das creches (Margarida).

Assumindo as creches, a educação Infantil no Nível Central ganhou mais uma tarefa: responder as questões de mais este segmento de ensino levadas à

¹¹⁷ Como faltam professores na rede, a SME tem aberto vagas para os professores que têm uma matrícula poderem dobrar a sua jornada dando aula em outra turma. Alguns professores conseguem dobrar na mesma escola, outros se deslocam. Esta foi uma das soluções encontradas especialmente na expansão da educação Infantil.

Ouvidoria - serviço instituído pela Prefeitura, em todos os seus órgãos, que se propõe a ouvir reclamações, sugestões, solicitações, comentários e agradecimentos dos cidadãos e não deixá-los sem resposta:

O que eu mais tenho são pilhas de questionamentos da Ouvidoria porque a Ouvidoria é aberta ao público. As pessoas querem resposta sobre tudo, sobre todas as questões que envolvem as creches. Então, tem as que você pode apurar se são verdadeiras, tem aquelas que não são verdadeiras, mas que você tem que estar correndo atrás e dando resposta. Na Ouvidoria tem de tudo: falta de vaga, agressão que às vezes não está à porta aberta, acesso da comunidade ao espaço, questionamento em relação ao tipo de merenda que é enviado, tem questionamento dos próprios profissionais em relação ao salário, à carga horária, a direção. É tanta coisa. Até ao próprio funcionamento porque dependendo da comunidade algumas diretoras fecham a creche e a comunidade não concorda de ter fechado naquele dia até porque talvez a situação não tenha sido muito discutida. Mas, às vezes, não dá tempo de discutir, tem que decidir (Valéria).

A Educação, distante do trabalho comunitário próprio da Assistência, passa a ter que responder questões das creches que fogem do âmbito administrativo-pedagógico: questões que dizem respeito à participação comunitária, ao funcionamento, à terceirização do público, à luta pelo direito a serviços de qualidade etc. O fato é que a transferência das creches para Educação não as excluiu dos objetivos da Assistência - *proteção à família, à maternidade, à infância ... e de amparo às crianças* (Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS/1998, Art. 2º) -, e não as isolou do seu contexto nem as destituiu de uma história que as tornou *pólo irradiador de cidadania local*. Com a idéia de *transferência do trabalho* para a educação, há um acúmulo de competências que revela uma falta de integração da política para a infância. Se as creches que eram da SMDS atendem principalmente as crianças em situação de risco, que precisam efetivamente da assistência, parte do trabalho não poderia ter sido transferida, pois a situação das crianças e das comunidades não mudou com a passagem.

A pré-escola: “abre-se turmas de Educação Infantil no tapa”

A continuidade na pré-escola do horário integral oferecido nas creches, muito mais adequado às necessidades dos trabalhadores e das condições de vida das crianças de baixa renda, tem trazido mais questões para a Educação Infantil da rede municipal, que tradicionalmente trabalhou em turnos de quatro horas e meia de duração:

A educação infantil- pré-escola- está mais organizada, mas mesmo assim a gente tem algumas questões para trabalhar bastante grandes. Como é esta educação infantil em horário integral no município? A gente tinha uma pré-escola até um tempo atrás de horário parcial, mas a gente está abrindo em horário integral, até porque a creche tem horário integral e precisa de uma continuidade na modalidade pré-escola. Então esta escola precisa saber como

trabalhar o dia todo com a criança. Ela não estava preparada, ou planejada, ou pensada. A própria infra-estrutura da escola, que tipo de atividade, o que é ter dois professores na mesma turma dividindo horário, um de manhã e outro de tarde. Como a gente coordenada este planejamento? Como a coordenação destas escolas planeja com os professores? Como estas turmas de horário integral são encaradas dentro do projeto político-pedagógico da escola? Como são incorporadas a este projeto? Então você ainda tem outras questões a trabalhar dentro da educação infantil - modalidade pré-escola (Valéria).

Antes mesmo desta questão do horário integral, o próprio crescimento da Educação Infantil nos últimos anos e a inserção das crianças de seis anos no primeiro ano do Ciclo tem mexido com a infra-estrutura das unidades escolares. Todo espaço disponível nas escolas está sendo preenchido por turmas de crianças de 4 a 5 anos. Além disso, crianças de seis anos são menores e menos autônomas do que as de sete, exigindo também uma reorientação do trabalho do Ensino Fundamental. Em algumas unidades tem sido possível construir anexos próprios para abrigar as turmas de Educação Infantil; na maioria, porém, elas são organizadas junto ao Ensino Fundamental, podendo estar compartilhando o mesmo espaço que o primeiro segmento (do ciclo até a quarta série) e até com o segundo segmento (de quinta a oitava série). Compartilhar o mesmo espaço inclui desde a arquitetura inadequada para o deslocamento de crianças pequenas com escadas, banheiros e áreas coletivas distantes da sala até pias, vasos sanitários, bebedores e mobiliário que não atendem ao tamanho das crianças. Também inclui a reorganização da utilização das áreas comuns como pátio externo, quadra esportiva, sala de leitura, sala de vídeo e refeitório para que todos possam usufruí-los harmoniosamente. Tudo isso implica na inclusão da Educação Infantil no projeto político pedagógico das escolas, seja em horário parcial ou integral. Pois a Educação Infantil não deveria ser motivo de irritação, já que é um direito da criança cidadã:

Às vezes as pessoas se colocam assim um pouco irritadas porque os espaços que sobram da escola, os pequenos espaços, têm que ampliar a rede de Educação Infantil, então as pessoas vão sentido que os seus espaços vão diminuindo para ser utilizado em turmas de Educação infantil. Então as pessoas se irritam por que tanta Educação Infantil? Eu acho que deveria ter muito mais Educação Infantil (Valéria).

A irritação é até compreensível porque, como disse uma professora, *abre-se turmas de Educação Infantil no tapa*. As escolas que já têm uma equipe enxuta, contando apenas com um diretor, um diretor adjunto, um coordenador, os professores e poucos funcionários para secretaria, merenda e limpeza, têm que abrir espaço para crianças pequenas que demandam mais atenção. O coordenador, por exemplo, tem que dar conta da parte pedagógica de todas as

turmas da escola, entrando a Educação Infantil amplia não apenas o trabalho, mas a sua área de atuação.

São 621 escolas com Educação Infantil, a metade da rede, pois são 1037 escolas na rede. Pelos estudos da SME, funciona melhor separando 5^a a 8^a. É altamente confuso ter uma escola do JI até a oitava, misturando estas crianças no pátio, no parque e observando as necessidades de cada grupo, que são diferentes. É mais difícil de operacionalizar uma escola muito grande e com vários segmentos. Então está se optando por separar mais os segmentos, esta é uma idéia que está sendo levada em frente. Eu acredito que torna mais simples o trabalho da gestão e talvez o atendimento à criança se torne mais particularizado. Adolescente já tem uma outra preocupação e o professor e o próprio horário, este segmento absorve muito o trabalho da gestão, da secretaria e da própria coordenação da escola porque a coordenadora é única e ela tem que dar conta de tudo e é muito mais complicado você dar conta de tudo (Valéria).

Não há dúvidas de que um espaço inadequado compromete a qualidade da Educação Infantil. Portanto, cabe ao Nível Central buscar soluções junto às Coordenadorias Regionais, às próprias unidades escolares e também aos outros órgãos municipais para garantir um mínimo de qualidade¹¹⁸, no atendimento às crianças.

A grande opção está sendo mais pelos anexos nos espaços disponíveis. Anexo que se constrói. A gente vai ter que construir algumas escolas e até mesmo comprar espaços porque é mais rápido do que construir. Fazer adaptações é mais rápido do que construção e menos oneroso tanto para creches como para pré-escola para poder expandir porque a necessidade da rede é ainda muito grande. Algumas creches têm espaço a Secretaria de Planejamento já fez um levantamento das possibilidades de ampliação. Escolas, por exemplo, CIEPs que têm terreno e possibilidade de ampliação, os CEMASIs¹¹⁹ têm também esta possibilidade de estender e algumas escolas ainda têm. Agora outras escolas não. Alguns espaços da cidade você nem tem a escola é o caso da Zona Oeste, principalmente naquela região de Sepetiba, Guaratiba este conjunto novo – Nova Sepetiba, ali nem escola tem, vai ter que construir de qualquer maneira, e ali quando você vai é tanta criança, tanta criança, que se você abrisse dez escolas, dez creches não dariam para elas. São três mil casas lá (Valéria).

No que se refere ao espaço físico¹²⁰ destinado à Educação Infantil do município, existe muitas diferenças, tanto nos projetos arquitetônicos quanto na própria inserção deste nível de ensino ao projeto político pedagógico das escolas municipais. Os chamados de Jardins de Infância Isolados, projetados sob influência do ideário pedagógico de Friedrich Frobel (1782-1852), apresentam

¹¹⁸ Usei mínimo de qualidade entendendo que estes mínimos seriam os Direitos Fundamentais das Crianças. Ver MEC/DEF, Critérios para um atendimento em creches que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, 1997.

¹¹⁹ São os Centros Municipais de Atendimento Social Integrado que abrigam os projetos educativos da SMDS. Existem alguns CEMASIs-Creche, que só funcionam com Educação Infantil, que passaram para a SME.

¹²⁰ Não foi minha intenção percorrer os diferentes espaços de Educação Infantil do município. Embora tenha visitado algumas escolas, foi a partir do relato de professoras, que pude perceber as diferenças.

salas e áreas externas espaçosas e equipadas com mobiliário e materiais próprios para atender à primeira infância¹²¹. Já as “Casas da Criança”, mesmo tendo equipamentos, situados dentro das comunidades, apresentam um espaço bem mais reduzido. Quanto aos anexos, um dos projetos tem o nome de “Oscarzinho”, em homenagem ao seu projetista Oscar Niemayer. É um anexo de Educação Infantil para os CIEPs, que se integra ao conjunto destas unidades, composto apenas de salas de aula, banheiros e varanda.

As escolas exclusivas, com todas as diferenças oriundas da própria história da Educação Infantil do município, estão voltadas unicamente para o trabalho com as crianças pequenas, as outras unidades estão buscando caminhos para acolhê-las. É interessante observar que Marinho (1978) nos anos 1970, ao relatar sobre a educação no jardim da infância, já alertava para o fato de que *a limitação do espaço e da atenção pessoal da professora inibe a atividade infantil causando sérios prejuízos ao seu desenvolvimento* (p.19). Mais do que fazer adaptações em prédios e subir paredes, é preciso criar ambientes favoráveis à atividade infantil. O espaço, ao se embeber da atmosfera das relações, deixa de ser um material construído para *tornar-se uma moldura sobre a qual as sensações se revelam e produzem marcas e é assim que ele se qualifica e adquire a condição de ambiente* (Lima, 1988).

A gestão escolar: entre o administrativo e o pedagógico

Os diretores das escolas públicas municipais, além de serem eleitos a cada dois anos pela comunidade escolar, gozam hoje de uma certa autonomia financeira. Eles têm à sua disposição o Sistema Descentralizado de Pagamentos - Fundo Rotativo - recurso financeiro que possibilita fazer frente, com agilidade, às mais variadas despesas relativas a sua rotina escolar.

Eu sei que todo gestor pode usar R\$ 8 000,00, da forma que quiser, dentro dos seus projetos, dentro das necessidades da escola. Então, quando ele gasta 80% deste dinheiro e apresenta a prestação de contas ele já pode requisitar de novo mais oito mil. Se fizer isso rapidamente, ele tem por ano R\$24 000,00 para investir dentro da escola. Se for uma gestão participativa, democrática e ágil ela gasta isso e a escola vai ganhando “uma cara nova”. Em termos de mobiliário, possibilidade de ter um ventilador, uma biblioteca com mais recursos, de ter um material mais sofisticado, de ter xerox, ter uma série de materiais que facilitarão a vida da escola. (...) Um gestor ágil dá conta disso e a escola tem mais recursos a disposição do *aluno. Gestores que não têm experiência ou um envolvimento tão grande demoram mais a utilizar este Fundo Rotativo (Valéria).*

¹²¹ Um destes Jardins foi chamado pelos professores de “escola gostosinha” por se configurar como uma unidade bem equipada e preparada para o trabalho e, por isso mesmo, cobiçada pelos professores.

Compete à equipe de gestão da escola planejar e eleger prioridades para solicitar e alocar os recursos do Fundo. Além desta verba, pode solicitar à Coordenadoria Regional – CRE materiais e equipamentos mais específicos para a Educação Infantil e obras para adaptação de espaços da escola, já que as obras escolares, segundo *site* da Prefeitura, *têm hoje projetos para serem viabilizadas com mais agilidade* (Comissão Gestora de Obras e Programa Conservando Escola - convênio RioUrbe e SME). Esta equipe, por sua vez, não está sozinha na gestão, pois o Conselho Escola-Comunidade – CEC, que é um organismo de caráter consultivo, formado por representantes da comunidade escolar eleitos também a cada dois anos¹²², tem como finalidade discutir as questões de interesse da escola e propor alternativas de soluções.

Não se pode deixar de levar em conta, porém, que não é simples eleger prioridades em escolas que atendem, por exemplo, da Educação Infantil à 8ª série. Não só a abrangência, como também o tamanho da unidade escolar interfere na gestão.

Então veja bem o CIEP, eu vim de CIEP que tinha vários segmentos. Então o banheiro estragado, então não dá para investir na Educação Infantil, onde tem uma demanda muito grande. É pixação, janela quebrada, entendeu? Então o gasto é muito grande, consome toda a verba, enquanto uma escola pequena sobra verba e utiliza até para passeio, utiliza para a compra de outros materiais, que numa escola grande é uma coisa que tem que ser muito mais estudada (...)Ele (o diretor) não vai poder priorizar o mobiliário da Educação Infantil se o Ciclo está precisando às vezes de consertos? A nível de Secretaria há projetos que são prioridade (Marta).

O que se observa é que esta relativa autonomia da gestão, além de depender das próprias condições das escolas – localização, infra-estrutura, tamanho e abrangência -, supõe competência administrativo-pedagógica e abertura para a participação da comunidade escolar. Para ser competente, a gestão necessita aliar o pedagógico ao administrativo, ser comprometida com a educação pública, estar em constante formação e atualização dos referenciais teóricos, ser capaz de ouvir e de construir o projeto político pedagógico com a comunidade escolar e ser também organizada para manter a qualidade de cada setor da escola, da limpeza à secretaria, das propostas aos Centros de Estudos, da prestação de contas aos prazos de execução dos objetivos e metas etc. Espera-se que os professores candidatos aos cargos eletivos sejam competentes para o exercício da função, porém há diferenças entre experiência

¹²² Os CECs são compostos por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar assim distribuídos: três professores, dois pais ou responsáveis, dois alunos, um funcionário de apoio e um representante da associação de moradores.

pedagógica e experiência administrativa - bons professores podem não ser bons diretores. Além disso, cargos eletivos são políticos e eleições exigem participação e articulação. Se por um lado não é simples mobilizar a comunidade escolar a participar e a se envolver com os problemas da escola, por outro, as questões políticas muitas vezes se sobrepõem às técnico-pedagógicas. Assim, os que se candidatam à direção nem sempre são os que estão mais bem preparados para gerir a escola. Por sua vez, os Conselhos Escola-Comunidade (CECs) e os Grêmios Estudantis que deveriam participar das avaliações da escola nas suas diversas áreas de atuação, se estiverem desarticulados e sem espaço para se posicionarem, tornam-se inócuos. É por isso que mesmo tendo uma certa autonomia financeira, entraves de muitas ordens impedem uma gestão efetiva e competente.

O espaço da Educação infantil: “nem tudo é Educação Infantil”

O Departamento de Educação Infantil como parte da Diretoria de Educação Fundamental se reúne regularmente com os outros Departamentos junto às diretoras da Divisão de Educação das Coordenadorias Regionais. E como se insere a Educação Infantil nestes encontros?

Nos encontros que a gente vai fazendo com as diretoras de educação, nem tudo é Educação Infantil, estão presentes todos os Departamentos que estão ligados ao pedagógico. Então, nem sempre a prioridade das discussões passa pela Educação Infantil. Embora você tenha sempre a oportunidade de levar um informe e alguma coisa que você tenha necessidade de fazer, a discussão em si, sobre Educação Infantil, eu acho que ainda está pequena. Eu diria um pouco pobre também. Porque as próprias coordenadorias, enquanto diretoras deveriam discutir também mais a Educação Infantil. Elas já me pediram e a gente está tentando se organizar para isso. É falta absoluta de tempo (Valéria).

O relato mostra que, nas discussões em Nível Central, o espaço da Educação Infantil está ainda reduzido. Pequenas e pobres são as discussões. Se houve um momento em que a Coordenadoria da Pré-escola funcionava de forma articulada, servindo como referência até mesmo para a iniciativa privada, a desarticulação histórica num momento de democratização da Educação Infantil provocou enormes lacunas. O desamparo dos professores, mais uma vez citado, agora pela voz de quem dirige o Departamento, é da própria Educação Infantil. O amparo necessário é a formulação de uma política para a Educação Infantil inclusiva, consistente e contínua.

Houve uma época em que a SME dava tudo muito pronto. A Educação Infantil era toda amarrada pelo órgão central. Depois não teve mais nada. Agora volta com alguns encaminhamentos. Estamos retomando. Tinha a Coordenadoria Pré-escolar e uma Coordenadoria de Primeiro Grau com uma autonomia muito grande. Tinha todo um aparato de trabalho que poderia chegar muito mais rápido

ao professor e com total independência Eles tinham uns informativos mensais (...) Traziam aquelas possibilidades todas de você planejar uma unidade de experiência (...).Era um trabalho que para o professor, de alguma forma, estava muito mais estruturado.E era tão estruturado que eu me lembro, que qualquer pessoa poderia vir à Coordenadoria comprar este material. Então as escolas particulares eram as grandes consumidoras (...).Havia umas diretrizes gerais, mas realmente aquele par a passo que tinha uma apostila dessa, uma reunião para o nível intermediário, do nível intermediário passava para as supervisoras das escolas, que passavam para os professores. Esta cadeia era uma cadeia instituída. Então ela era muito metódica e bem coordenada. Tinha exatamente prazo certo. Então o professor ficou desamparado. É normal (Valéria).

A descontinuidade das políticas públicas tem descartado o passado e roubado a memória. Cada administração se posiciona como se estivesse sempre começando do nada. Deixando vir à tona a história, podemos compreender o sentimento de desamparo. Entre o tudo pronto e amarrado ao quase nada o que estaria? Seria uma simplificação pensar apenas nas diferenças do quantitativo e da formação entre os profissionais de Educação Infantil daquela época e os de hoje. O que se verifica é que houve realmente uma ruptura no trabalho que vinha sendo desenvolvido pela SME. Com a extinção da Coordenadoria, extinguiu-se também uma cadeia de formação e acompanhamento pedagógico da Educação Infantil. O trabalho podia até ter seus equívocos ao dar tudo muito pronto para o professor executar, mas havia uma proposta pedagógica e uma política instituída que se perderam num momento chave de ampliação da Educação Infantil. Paradoxalmente, o Nível Central estava mais bem estruturado e investia mais nos profissionais quando atendia a poucos.

O momento atual de retomada da Educação Infantil, impõe questões de base. Primeiro, a formulação da proposta pedagógica da Educação Infantil do município que, segundo Valéria, *efetivamente a proposta pedagógica da educação infantil do município Rio de Janeiro não está registrada em lugar nenhum*. A Multieducação - Núcleo Curricular Básico apresenta os princípios educativos com os núcleos conceituais da Educação Infantil – pré-escola- de forma bastante esquemática. Não contém uma fundamentação específica para os seus dois segmentos - creches e pré-escolas-, nem mesmo um capítulo dedicado a este nível de ensino. É necessário escrever esta proposta para buscar uma linguagem comum em direção ao que seria uma Educação Infantil de qualidade para todas as crianças que freqüentam creches e pré-escolas municipais. À equipe reduzida do Departamento de Educação Infantil não compete sozinha a elaboração da proposta, mas sim a organização e a coordenação do processo de elaboração coletiva.

Por outro lado, está a formação dos profissionais que trabalham na Educação Infantil. Desde o grupo do Nível Central e da Divisão de Educação – DED de cada CRE, aos diretores, coordenadores, supervisores, professores e recreadores de creches e pré-escolas municipais. Pois, só será possível ampliar e enriquecer as discussões estudando, refletindo, buscando caminhos.

Como o Nível Central tem tratado a formação? A coordenadora do Departamento de Educação Infantil relata as diferentes ações de formação realizadas em 2002:

A gente faz capacitação para os supervisores das creches e para os coordenadores pedagógicos das unidades exclusivas. Professores e gestores, a gente acompanha de longe, esporadicamente ou indo só aos pólos. Há a capacitação feita pelo próprio Órgão Central que são dois grupos de coordenadores pedagógicos, mais a capacitação dos supervisores e fazemos também consultoria além da reunião para o esquema de relatório que a gente analisa e dá volta. Começamos agora a capacitação de professores de creches. A gente se organizou e quando viu que não ia dar conta no período, contratou gente, (...) Temos correndo paralelo os cursos de formação dos professores que são duas turmas durante o dia, aos sábados para o pessoal das creches e, no momento, a gente tem o curso da PUC¹²³ (...) O trabalho com os coordenadores e supervisores pedagógicos a gente faz quinta e sexta de quinze em quinze dias. Os coordenadores seriam os articuladores dentro da escola para se trabalhar com os professores no conjunto da escola. Neste momento estamos trabalhando só com os das escolas exclusivas de Educação Infantil que são só 63. Para o próximo ano a gente tem uma programação de trabalhar com todos os coordenadores pedagógicos que tenham Educação Infantil. São 558 mais os 63. Trabalhar com todos eles porque o coordenador é o único elemento que a escola tem que possa fazer isso com a gente. Nós nunca vamos poder atender a todos os professores. Pelo quantitativo é inviável. Eu acredito que se a gente tentar os coordenadores pedagógicos, os diretores de unidades escolares, os supervisores e a CRE. Também tem a CRE, mas ela tem que dar conta (Valéria).

Observa-se que algumas ações são de competência direta da equipe que compõe o Departamento de Educação Infantil, outras, geralmente cursos, são feitas em convênios com a Universidade ou capacitadores contratados e,

¹²³ A SME, em convênio com a PUC-Rio, nos anos de 2000 e 2001, ofereceu dois Cursos de Extensão em Educação Infantil para professores. Cada curso teve 120 horas de duração e 400 vagas distribuídas em 10 turmas de 40 alunos, uma em cada CRE. Além destes, também ofereceu um Curso de Extensão em Gestão da Educação Infantil, para dez turmas, de 40 alunos em cada uma, cujas vagas foram assim distribuídas: 134 vagas para diretores e coordenadores das unidades escolares que só atendem à Educação Infantil (Jardins Isolados - 67 unidades), 50 vagas para os supervisores das creches, 30 vagas (três por CRE) para os elementos das CREs, 3 vagas para a equipe do PEIA - Projeto de Educação Infantil e Alfabetização em Nível Central, cerca de 80 vagas para os diretores dos CEMASI (só para os funcionários da Prefeitura), cerca de 100 vagas para diretores e coordenadores de unidades escolares com turmas de Educação Infantil, dando preferência aos CIEPs. Como se observa, foi uma iniciativa que visou uma integração não só dos diretores das creches à educação, como também dos três níveis entre si: Central, CREs e Unidades Escolares (pré-escolas e creches públicas). Uma iniciativa em direção à integração das creches à educação que atendeu parte do grupo de gestores das creches, já que este se configurou como um projeto para funcionários da Prefeitura, que na SMDS são em número reduzido.

ainda, há as realizadas pelas CREs, que serão tratadas mais à frente. O relato se refere a duas modalidades de formação: i) cursos de capacitação para professores e recreadores e ii) encontros quinzenais com coordenadores e supervisores. Os cursos são ministrados por terceiros, mas cabe ao Nível Central contratar o serviço, ou seja, buscar equipes e/ou pessoas que possam desenvolver um trabalho coerente à proposta pedagógica do município. Eles têm duração variável e vagas limitadas, são opcionais e oferecidos eventualmente. Em alguns deles, os professores recebem para freqüentá-los. Porém, no curso em convênio com a PUC-Rio, por exemplo, os professores tinham aula fora do seu horário de trabalho e não eram remunerados por não ter tido reservada verba para tal. As reuniões quinzenais se configuram como uma formação mais contínua, com objetivo de buscar, junto aos coordenadores, uma articulação dentro das escolas.

Ambas modalidades, - a primeira considerada por Candau (1997) como “clássica”, pois enfatiza os espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção de conhecimento e a segunda que tem a escola como *locus* da formação continuada -, são pertinentes e têm o seu lugar; porém, a questão que se coloca é: como elas se integram a uma política de formação? Quanto aos cursos: há coerência entre os referenciais teóricos dos diferentes cursos oferecidos e entre a proposta pedagógica do município? Como eles se articulam às práticas? Há continuidade das discussões dentro das unidades escolares? Como eles se inserem no plano de carreira dos professores? Há projetos de cursos de habilitação para quem exerce o magistério sem ela? E para os que não têm formação de nível universitário? Quanto às ações contínuas: como os coordenadores organizam a formação dentro das unidades escolares? Há carga horária suficiente, tanto para professores como para coordenadores, destinada às atividades de planejamento e formação? Os coordenadores têm condições favoráveis ao acompanhamento do processo pedagógico de cada turma, de fazer reuniões individuais com cada professor, de atender os pais e a comunidade?

A formulação da política de formação dos profissionais da SME é de responsabilidade do Gabinete do Secretário, das Diretorias e Assessorias deste órgão e são as ações propostas pelo Nível Central que vão dar visibilidade à política instituída. Analisando, especialmente, as ações que dizem respeito à Educação Infantil, a começar pelo concurso público para o ingresso à carreira de professor, observa-se que ele não é específico para a Educação

Infantil. O Professor II pode assumir turmas de Educação Infantil à quarta série, não há mais a antiga exigência dos Estudos Adicionais. A opção pela Educação Infantil pode ou não ser uma escolha do professor. Alguns querem muito e não conseguem de imediato, esperam anos até ter uma oportunidade, outros assumem a Educação Infantil porque é a turma que sobrou, outros porque acham que o trabalho é mais fácil, pois não precisam fazer deveres e nem corrigir provas. Os professores que não estão nas escolas exclusivas de Educação Infantil, que são a maioria, podem, de um ano para outro, assumir qualquer turma, pois a prioridade é o Ensino Fundamental. Com isso, além da falta de uma formação inicial mais específica na área da Educação Infantil, há uma descontinuidade na formação em serviço do professor (não só de Educação Infantil, como também dos que trabalham no Ciclo e nas outras séries do Ensino Fundamental). Na medida em que não há garantias de permanência na “série”/ ciclo, o investimento na formação se dispersa. Se por um lado, é interessante uma formação mais abrangente, por outro, torna-se frustrante para o professor investir um ano inteiro num segmento/série, participando de cursos e reuniões, sem ter a certeza de que poderá dar continuidade às suas reflexões. Isto tudo sem contar com a rotatividade de professores, que segundo Marta - responsável pela Educação Infantil em uma das CREs - *é um sério problema nas escolas.*

Tem escola que tem uma equipe que se firma e fica e está integrada, e tem escola que todo ano troca de gente, que todo ano os professores mais difíceis é que ficam. Aquele professor que não fica bem em lugar nenhum, que cada ano está numa escola, esse não é bom.

O professor *que não é bom* pode ser alocado na Educação Infantil porque ainda haverá tempo para *consertar a turma.*

Outro ponto é a pulverização das ações, ou seja, como a rede é muito grande são oferecidos cursos para um número limitado de professores. Cada unidade escolar tem direito a uma ou duas vagas, dependendo do curso. A idéia de repasse do curso ou de “multiplicação” nem sempre funciona, pois, quando há oportunidade para o professor trocar com os colegas, dificilmente vai além de um informe ou sugestões de atividades. Formação não se passa, se vive na medida em que se estuda e se tem a oportunidade de refletir com um grupo envolvido no processo.

No relato do Nível Central não apareceram projetos amplos de formação que contemplassem tanto a atualização do corpo docente como um todo, quanto a habilitação profissional. Pergunto: não seria função da SME,

criar oportunidade para os profissionais: manterem-se em contato com novos referenciais e pesquisas - para fazerem escolhas conscientes nas suas práticas -, se habilitarem - como é o caso de muitos educadores de creches - e também prosseguirem os estudos em nível superior e de pós-graduação? Cabe ressaltar que o documento *Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a Educação Infantil* (MEC/SEF/DPE/COEDI,1997) recomenda aos Sistemas de Ensino o oferecimento, através de convênios, de cursos para a formação regular dos educadores de Educação Infantil que não tenham habilitação mínima de Ensino Médio, a própria LDB aponta o nível superior como formação para os professores das séries iniciais, e nas ações descritas na entrevista, não foram citados cursos de habilitação. A não referência a eles pelos entrevistados estaria indicando que ainda não constam na pauta dos projetos de formação?

Cursos episódicos de atualização não substituem os de habilitação ou de progressão de carreira. Cada modalidade, para que os professores sintam-se incentivados a investir e a permanecer na profissão, tem o seu lugar numa política de formação em serviço que tenha como horizonte um plano de carreira. Mas um plano de carreira que não seja uma mera recomendação legal, que consiga romper a visão histórica do magistério, que tem remunerado menos, quanto menor é o aluno, que valorize a profissionalização do magistério de Educação Infantil e das séries iniciais, que garanta a permanência dos bons profissionais, dando condições de melhorias salariais reais e condizentes ao investimento de cada um, independentemente do nível em que atue.

Nas observações e entrevistas com os professores, observei que estas discontinuidades, fruto de políticas desarticuladas pela falta de um projeto mais amplo de formação, dificultam os avanços, não facilitam a busca de unidade e coerência entre as práticas, não permitem nem mesmo uma avaliação, pois como é possível avaliar desdobramentos e impactos de ações episódicas e cursos breves e ainda tendo que rastrear os professores nas escolas e séries?

As ações mais contínuas, centradas nos coordenadores, que são considerados elementos chaves na articulação pedagógica, encontram muitas vezes condições desfavoráveis para sua efetivação. Como relata Denise, responsável pela Educação Infantil na DED de uma das CREs:

O que acontece é o seguinte, como a gente oferece muito seminário, o coordenador acaba sendo um elemento estratégico para a escola estar ficando com as crianças enquanto o professor está no curso ou no seminário. Então, tem

isso, o coordenador vai estar substituindo. Tem também o professor que entrou de licença, quando falta professor para sala de leitura, quando não tem mesmo professor, temos o coordenador. Mas isso não é só da Educação Infantil, isso é no Município inteiro. Na falta de professores, a prioridade é o aluno. Então, você não tem escolha, você vai atender ao aluno. Com isso, no trabalho do coordenador pedagógico, fica faltando alguma coisa, não tem como articular um trabalho pedagógico da escola se está numa outra função, mesmo que ele tenha 8 horas de trabalho (Denise).

Além de disponibilidade para exercer sua função, espera-se do coordenador competência pedagógica¹²⁴, participação em reuniões do Nível Central e das CREs, reuniões na escola com a direção, com os docentes e com os responsáveis, acompanhamento do processo educativo etc. Pelo relato, não é difícil inferir que as condições de trabalho do coordenador não são favoráveis a realização de tudo que se espera deles. Para o aluno ser realmente prioridade, estes *articuladores* não precisariam ser responsáveis pelo acompanhamento de um determinado número de alunos/turmas e não de uma escola, sem considerar o seu tamanho e abrangência de segmentos? É possível fazer a articulação sem condições de produção de um trabalho de equipe?

Quanto à carga horária dos professores, a cada ano o tempo destinado às atividades de planejamento e formação tem se alterado. Os Centros de Estudos, que foram uma conquista importante, dos anos oitenta e noventa, em direção à escola como *locus* de formação, foi bastante reduzido como relata Cláudia:

Quando eu comecei no Município (1998), nós tínhamos (Centro de Estudos) de quinze em quinze dias e era o dia inteiro, era maravilhoso, maravilhoso. O trabalho era amarrado direitinho, as pessoas se colocavam, dava tempo de tudo. Tinha repasse de curso, tinha troca de experiência, tinha tudo, assistia vídeo. Hoje em dia não dá mais para fazer nada, nada. A gente abre uma reunião, pelo menos o que eu vejo por aí, abre-se uma reunião, dá os informes, planeja-se rapidamente aqueles trinta dias, as três semanas, nunca vi isso: planejar direto três semanas, impossível; dá informe e pronto, acabou o dia (Cláudia).

Em 2003, os Centros de Estudos, passaram a ser quinzenais, com duas horas de duração, ou seja, metade do dia tem aula e na outra metade os alunos são dispensados. Sabendo que a movimentação de entrada e saída de alunos demanda tempo, não é difícil deduzir que o Centro de Estudos estão se

¹²⁴ Os coordenadores são indicados pelos diretores para compor a sua equipe. O critério de indicação de um professor para assumir a coordenação da escola é pedagógico, embora muitas vezes questões burocráticas e políticas possam se sobrepor.

resumindo a uma reunião curta, de difícil intercâmbio entre os dois turnos da escola, com ênfase nas urgências do cotidiano. Com isso, as queixas de Cláudia tendem a ficar ainda maiores.

Embora muito reduzido, este horário, instituído para planejamento e formação, necessita de organização e de coordenação. Sua diminuição foi justificada pelo mau aproveitamento, pois não foram todas as escolas que se apropriaram destes momentos para estudo, reflexão e busca de um trabalho coletivo. Não é à toa que os projetos políticos pedagógicos das escolas foram apontados, tanto pelo Nível Central, quanto pelo regional, como uma grande questão das escolas.

No calendário escolar, sem detrimento dos 200 dias letivos obrigatórios, além dos Centros de Estudos parciais, estão previstos também Conselhos de Classe – COC- bimestrais e dois dias em fevereiro e um em agosto para planejamento. Não constam dias para palestras e seminários. Eles têm sido oferecidos fora do horário de trabalho com as crianças e, eventualmente, quando estão dentro do horário, poucos professores participam, pois as escolas não têm como cobrir as ausências.

Como se observa, o caminho da escola como *locus* de formação em serviço, está ainda começando. Há pouco tempo para se planejar 200 dias letivos e menos ainda para investir em leituras e atividades de formação.

Experiência e formação: uma pausa para reflexão

Formação não é reciclagem, pois os professores têm uma história que não se descarta, não entram numa máquina e se transformam como o papel ou a lata. Formação não é capacitação, pois não se trata de tornar pessoas incapazes, capazes. Também não é treinamento, pois o conhecimento é um processo construtivo e o treino supõe algo mecânico e repetitivo. A formação diz respeito à experiência do sujeito, a algo que lhe acontece internamente. Pois a experiência que permanece no exterior é apenas um acontecimento, um episódio que não formou nem transformou ninguém, que se perdeu no presente e que, por isso mesmo, não pode ser narrado nem para si mesmo, nem para o outro.

A formação do sujeito, da sua subjetividade, dos seus saberes e de suas competências, supõe um processo, uma temporalidade, uma história individual. Não é algo dado, não é dom, mas uma conquista, uma construção contínua que vai nos fazendo ser o que somos. Esse processo, embora subjetivo, não se faz

sem a mediação do outro, sem a palavra pronunciada pelo outro que dá a ler as coisas, sem a inserção do sujeito no seu meio sócio-histórico-cultural, sem a sua interação, trocando, produzindo e transformando a si mesmo e ao outro e aos muitos outros que o constitui. Portanto, os espaços de formação de que o sujeito dispõe é o no seu próprio estar no mundo físico, social e individual (psicológico, afetivo, cognitivo). Qualquer lugar ou grupo pode se constituir enquanto espaço de formação.

Porém, quando se pensa a escola como este espaço, a primeira pergunta que se faz é: a escola tem possibilitado a experiência do sujeito nas suas intenções explícitas ou está mais voltada para as vivências?¹²⁵ Em relação aos professores, propõe práticas de formação continuada capazes de restaurar a leitura dialógica, crítica e emancipatória, como caminho para a transformação da sala de aula? Acredita que é restaurando a autonomia e a autoria do professor, diversificando, *desentreditando* e *autorizando* as suas leituras (Brito, 1998; Batista, 1998), pela ampliação de práticas e experiências, que se pode inaugurar uma escola comprometida com a formação?

A formação do professor começa pela não fragmentação entre conhecimento e experiência, teoria e prática, texto e vida, discurso e ação. Uma aprendizagem para todos os envolvidos no processo educativo. É difícil não fragmentar quando a lógica que nos circula é toda fragmentada. É um caminhar contra a correnteza que, na maioria das vezes, não nos faz sair do lugar. Porém, é preciso aprender com Walter Benjamin, a ver o fragmento enquanto mônada que contém a totalidade¹²⁶ de forma dialética. E como o lugar da mônada, segundo ele, é a linguagem, é nela e com ela que conseguiremos, pelo fragmento, recompor o todo. Porém, o autor se refere à linguagem na sua dimensão expressiva e não na sua dimensão instrumental, como ela tem sido apropriada e utilizada. Portanto, é necessário deixar vir à tona a linguagem expressiva para romper a fragmentação e a parcialidade com que textos e contextos têm se apresentado.

¹²⁵ Walter Benjamin, crítico da cultura e da modernidade, colaborador da Escola de Frankfurt, traz a idéia de experiência (vivido que pode ser pensado e narrado) em oposição à vivência (reação a choques que se prende ao imediatismo do vivido).

¹²⁶ Segundo W. Benjamin, a mônada é uma unidade indivisível constituída de todos os elementos existentes, uma forma independente que contém a imagem de todas as outras formas. Toda mônada, embora tenha os elementos do mundo e das idéias, é diferente da outra, pois não existe dois seres ou situações perfeitamente iguais, homogeneizáveis. Ver KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

Sendo assim, entendo que não há formação de fato sem o espaço da linguagem expressiva, da fala de professores e alunos, narrando suas histórias e suas experiências e também das linguagens plástica, corporal, poética. Pois, se existe coisas que podemos sentir, ver e falar, existe outras que só a arte pode mostrar e revelar. Pois a arte é a linguagem expressiva levada às últimas conseqüências. Considero fundamental a presença, nos espaços de formação, das diferentes manifestações artísticas: do cinema, do teatro, das artes plásticas e, especialmente, da literatura enquanto arte, poesia e fruição, possibilitando uma ressignificação da leitura literária através de experiências sensíveis onde o livro seja posto e não imposto. E que os professores também tenham a possibilidade de circular em museus, exposições, lançamentos de livros entre outros, ampliando suas práticas culturais.

Por outro lado, o conhecimento se constrói na interdiscursividade entre nós e o outro e que, nestas interações, o outro vai nos constituindo. Esse processo é uma construção, que não é linear nem homogênea, tem avanços e retrocessos e a autenticidade de cada construção está nas marcas pessoais, nos desvios, e não no *sempre igual* da produção em série:

Sinal secreto. Transmite-se oralmente uma frase de Schuler. Todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão (Benjamin, 1993, p.264).

Cabe aos espaços de formação do professor, especialmente à escola - *locus* fundamental da formação continuada (Candau,1997)-, possibilitar o encontro das marcas individuais dos diferentes saberes docentes construídos ao longo de cada trajetória e, a partir desse encontro, construir as marcas coletivas. Num processo contínuo de valorização do saber docente que como afirmam Tardif, Lessard e Lahayle (cit.in idem, p.59) é um saber “plural, estratégico e desvalorizado”.

A valorização dos saberes da experiência e da prática dos professores, possibilitando a reflexão na prática e sobre a prática (Nóvoa, 1991), juntando os elos na troca coletiva, nos desvios, nos nós, nas frestas e nas imperfeições, trazendo não só os traços de cada subjetividade, como também possibilita a transformação. Essa valorização implica também em não subestimar e baratear os outros saberes dos professores, possibilitando a sua ampliação através de práticas culturais de leituras diversificadas, desenterditadas e críticas, que

devolvam ao professor a sua autonomia, num movimento circular anunciado por em que a leitura de mundo volta-se para a leitura da palavra, e esta novamente para aquele, tornando-se *palavramundo* (Freire, 1997, p 15),

Linguagem e mudança: reaprendendo o trabalho do professor

Indaguei à coordenação do Departamento de Educação Infantil sobre as tendências pedagógicas que se observam no trabalho da pré-escola, a resposta foi que, embora a rede seja *muito fluida*, que tenha *de tudo*, observa-se três tendências: *tem um grupo caminhando numa visão muito de socialização só, um grupo caminhando na escolarização mais formal e um grupo fazendo um trabalho que a gente acredita mais.*

O primeiro e o segundo grupos, pois refletem as duas concepções de mundo e de educação que historicamente têm permeado o ideário pedagógico: não intervenção, deixando obrar a natureza como preconizava Rousseau, e intervenção, no sentido de inculcar valores e transmitir e sistematizar conhecimentos, abreviando e antecipando etapas. Quando o pêndulo pende para o extremo da não intervenção, a educação infantil passa a ser só socialização e a função do professor de só tomar conta das crianças. No extremo oposto, o risco do excesso da mão do homem adulto limita as ações da criança, subtrai os jogos e as brincadeiras, “queima” momentos importantes para o seu desenvolvimento, além de tornar a Educação Infantil preparatória para o ensino fundamental. É visível a crítica de ambos os lados. Mas, o que seria esta terceira possibilidade?

O que este grupo que faz de interessante? Uma preocupação muito grande com este eixo da linguagem, do sentido desta linguagem dentro da Educa Infantil. No uso da linguagem tanto para fazer registros de experiências, quanto de manter esta troca com os alunos. O registro ganha uma forma muito mais interessante. Como eu transformo isso em projetos de trabalho dentro da escola? (...) Para garantir sentido num projeto de trabalho, a questão da linguagem perpassa. Como é que eu entendo que isto pode constituir sujeitos? Dar direito a eles de falar, de se expressar, de registrar. Eu fico pensando que este trabalho é mais bonito. Eu vejo isso. Naquela escola que eu fui eles estavam vivenciando todo um trabalho do Sítio do Pica-pau Amarelo.(...) Tinha uma professora de música toda caracterizada de Dona Benta. Tinham montado a poltrona da Dona Benta e tudo mais, daí a história e ela foi falando sobre os personagens, sobre Monteiro Lobato, foi conversando com eles sobre o que sabiam sobre o Sítio (...) E de repente entrou Tia Nastácia com os bolinhos de chuva, também vestida. O personagem materializado ali de alguma forma ganhando vida. Então, o que é o bolinho de chuva? Qual é a receita do bolinho de chuva que eles estavam recebendo? Dali eu fui para sala, eles estavam vendo aquilo e registrado. Este trabalho é interessante. Você olhava as crianças, com os olhinhos brilhando e você sente o interesse ali presente (Valéria).

É a maneira como a linguagem é abordada na Educação Infantil que faz a diferença, tornando o trabalho interessante. A linguagem percebida como eixo que perpassa os projetos de trabalho, torna-se tecido dos sentidos produzidos, costura que permite a interdisciplinaridade e a interdiscursividade, elo entre o mundo ficcional e real, literatura e vida, leitura e experiência. É dando voz aos que são in-fans, dando a eles direito a expressão e registro de suas experiências que se pode dar visibilidade também a uma visão de criança produtora de cultura, que se constitui enquanto sujeito na medida em que se pode dizer e deixar marcas. O trabalho fica mais bonito porque é pela apropriação da linguagem, em todas as suas manifestações, que se funda a historicidade do ser humano. Observar esta terceira via, no meio do fluido que escapa e se dispersa, é o anúncio de mudanças estruturais, mesmo que ainda embrionárias.

Mas o que mudou/melhorou na Educação Infantil nos últimos anos? As mudanças e ganhos percebidos pela coordenação do Departamento de Educação Infantil da SME passam pelo reconhecimento da Educação Infantil como um trabalho importante para a vida da criança:

Melhorou o investimento no quantitativo e na qualidade. O ganho importante é a valorização da Educação Infantil dentro da Educação. Conceber o trabalho com a criança como sendo muito importante na vida dela. É um ganho porque o professor de Educação Infantil era um apêndice da escola, uma coisa que muitas vezes ficava separada. Entender este projeto tendo continuidade nas outras turmas é importante.

Ao ser mais valorizada e reconhecida, a Educação Infantil, com suas práticas de acompanhamento e avaliação da criança, trabalho diversificado, respeito às diferenças, tem o que ensinar ao Ensino Fundamental:

Eu vejo muitos professores indo para a Educação Infantil procurando olhar ali como se avalia, como se registra o desenvolvimento da criança, como é trabalhar de uma forma diversificada e atender as particularidades da criança. A Educação Infantil tem estas características que vão se perdendo ao longo do ciclo. Abrir este conhecimento dentro da escola tem sido importante

Outra mudança percebida é o olhar dos professores para as crianças das camadas pobres, que os instiga a reaprender a sua prática e a buscar caminhos para reconstruir a escola:

A própria visão de infância tem sido discutida muito com os professores. De que criança a gente está falando? Esta criança que vem da camada mais pobre da população não é a nossa criança ideal a não é a criança que a gente foi ensinada a trabalhar com ela (...)Discutir isso com o professor tem sido uma coisa assim boa em termos de vamos olhar de verdade o que a gente pode fazer. É uma construção que não tem pronta em lugar nenhum. A gente está construindo isso aqui e agora. Cada um está tendo que procurar o seu caminho

(...)É uma construção demorada e o professor tem que entender que é um processo mesmo e que a relação dele com a criança é fundamental. Qual é o tipo de relação que você estabelece com cada criança dessa? Qual é a necessidade dela? Por que ela está ali junto de você? Se não construir isso, você não faz absolutamente nada com essa criança. Isto está sendo um aprendizado que se a gente quiser tentar mudar a educação deste país um pouquinho, contribuir com uma melhoria da qualidade de vida dessa criança, a gente vai ter que reaprender a fazer o nosso trabalho de professor(...)Tem que ter um espaço de aprender, de desconstrução de uma escola para construção de uma nova forma de mexer com esta sociedade que está aí (Valéria).

A fala mistura desejo com mudança de fato. Mas aponta mais uma vez para a necessidade de ouvir a criança, de deixar emergir a sua voz para percebê-la enquanto sujeito da e na cultura. A criança das camadas pobres da população não está descrita em lugar algum porque são como as pegadas na areia, facilmente apagadas. O professor que lida diariamente com esta criança real, precisa reaprender o que aprendeu para construir um novo olhar, recriar o seu trabalho e dar visibilidade aos invisíveis. Embora este olhar não esteja totalmente disseminado pela rede, porque ela *tem de tudo*, há indícios de que ele começa a despontar. No alvorecer das vozes das crianças que freqüentam as turmas de Educação Infantil da rede municipal estaria a chance da virada?

Olhar, ouvir, sentir. Bem disse o poeta Bartolomeu Campos de Queirós(1999): *por meio dos sentidos suspeitamos o mundo*. É no necessário aflorar da sensibilidade, no reconhecimento da criança no seu aqui e agora que o professor pode abrir espaço para o aprender e virar o jogo da exclusão.

Passo agora a discutir o nível intermediário das CREs. Como pensam a Educação Infantil? Como se organizam para coordenar o trabalho nas unidades escolares?

3.2.2. A Educação Infantil nas Coordenadorias Regionais: descentralização e autonomia?

Como já foi apresentado na cobertura do atendimento, a 1ª CRE atende os bairros da AP 1, a 2ª CRE os bairros da AP 2, já os bairros da AP 3 pertencem às 3ª, 4ª, 5ª e 6ª CREs, a 7ª CRE atende os bairros da AP 4 e as 8ª, 9ª e 10ª CREs os da AP 5. Foi visto também que a distribuição da população nas diferentes APs se relacionada ao nível de rendimentos, distância do Centro, ritmo do crescimento populacional e concentração de atividades econômicas e culturais, que são fruto da evolução do espaço urbano da cidade. Portanto, as especificidades topográficas, demográficas, econômicas, de serviços, de

transporte etc dos bairros, a presença em maior ou menor intensidade de áreas consideradas de risco, a concentração/dispersão das escolas, o número de vagas e a demanda a ser atendida são alguns fatores que contribuem para se pensar a variabilidade do ângulo de abrangência gerencial de cada CRE.

Apesar das diferenças, na cidade do Rio de Janeiro, pela sua característica de linearidade, cada bairro abriga dentro de si vários estratos sociais e a escola pública em maior ou menor grau participa desta diversidade. Há bairros com grandes diferenças sócio-econômicas-culturais, tanto intra como entre as escolas. Nos últimos anos, a classe média, que tinha migrado para o ensino particular, volta a procurar as escolas públicas e a “mistura” saudável que caracteriza verdadeiramente uma escola pública, na prática muitas vezes torna-se motivo de discriminação de ambos os lados. Há escolas, cuja população é praticamente toda oriunda de uma determinada favela, que não são procuradas pela classe média da circunvizinhança. Desta forma, é possível diferenciar escolas públicas por população atendida e/ou área de localização, comprometendo a sua função democrática e a sua natureza. Portanto, administrar a área pedagógica e os recursos financeiros, tendo a democratização do ensino público como foco, não deve ser algo simples, especialmente para as CREs que têm os maiores contrastes populacionais. administrar a área pedagógica e os recursos financeiros, tendo a democratização do ensino público como foco, não deve ser algo simples, especialmente para as CREs que têm os maiores contrastes populacionais.

Por sua vez, as gestões regionais, atualmente com estrutura organizacional semelhante à da SME, gozam de autonomia administrativo-financeira e, estando mais próximas das comunidades e das unidades escolares, espera-se que tenham melhores condições de promover uma educação mais efetiva.

As CREs têm muita autonomia. Quanto aos recursos financeiros, 95% estão nas CREs, só 5% no Nível Central. O coordenador da CRE ele é junto com a Secretária de Educação um dos grandes ordenadores de despesas. Dependendo do número de escolas da CRE eles têm um orçamento maior do que a própria Secretaria (...) Todas as CREs poderiam fazer semelhante a questão é de prioridade (Valéria).

Os coordenadores das CREs e sua equipe administrativo-pedagógica, além de ordenadores de despesas, são verdadeiros sub-secretários de educação, respondem pela gestão do sistema educacional em cada região, que equivale à gestão de muitos municípios. Pelo número de escolas de cada CRE, pode-se observar que as CREs têm sob sua gerência, mais escolas da rede

pública municipal do que quase todos os municípios do Estado do Rio¹²⁷. A Tabela 7 abaixo mostra como estão distribuídas as unidades escolares pelas CREs:

Tabela 7 - Distribuição das unidades escolares por modalidade/segmento de ensino pelas Coordenadorias Regionais de Educação. Rio de Janeiro- Março de 2002.

CRE	Somente Edu. Infantil	Escolas Especiais	1º Segmento	2º Segmento	1º e 2º Segmentos	Total
1ª	4	0	25	4	18	51
2ª	12	2	57	15	27	113
3ª	6	1	55	14	26	102
4ª	3	1	72	18	40	134
5ª	6	1	51	15	30	103
6ª	8	0	47	13	9	77
7ª	1	1	72	25	11	110
8ª	8	2	85	15	35	145
9ª	8	1	62	19	12	102
10ª	7	1	57	18	15	98
Total	63	10	583	156	223	1 035

Fonte: Secretaria Municipal de Educação- SME, Planilha da Movimentação 01-março de 2002 (retirada de www.rio.rj.gov.br, Características Socioeconômicas – Tabela 5.2.59)

Levando o foco para a Educação Infantil, embora a rede municipal de ensino conte com apenas 63 unidades escolares exclusivamente voltadas para este segmento (6% das escolas), 558 escolas são mistas (64%), ou seja, têm Educação Infantil e Ensino Fundamental. O fato da 2ªCRE, por exemplo, ter a maior concentração de unidades isoladas não significa que ela abrigue o maior número de turmas de educação infantil. A 7ª CRE com apenas uma unidade, atende mais turmas do que ela. A Tabela 8 relaciona o número de unidades escolares e de alunos atendidos na Educação Infantil por CRE:

¹²⁷ Dos 92 municípios do Estado, apenas três têm mais de cem escolas na sua rede municipal : Campos (195 escolas), Petrópolis (137) e Duque de Caxias (100).

Tabela 8- Número de unidades escolares – U.E.- que atendem Educação Infantil e número de alunos por Coordenadoria Regional – CRE. Rio de Janeiro, março de 2002.

CRE	Educação		Infantil			
	Isoladas ¹²⁸		Mistas		Geral	
	Nº de U.E	Nº de Alunos	Nº de U.E	Nº de Alunos	Nº de U.E	Nº de Alunos
1 ^a	4	1 291	32	3 544	36	4 835
2 ^a	13	2 483	57	5 884	70	8 367
3 ^a	6	1 011	65	7 006	71	8 017
4 ^a	2	1 030	65	8 849	67	9 879
5 ^a	6	1 732	57	6 447	63	8 179
6 ^a	8	1 630	29	3 935	37	5 565
7 ^a	1	320	68	8 821	69	9 141
8 ^a	8	1 902	84	8 200	92	10 102
9 ^a	8	1 798	48	5 249	56	7 047
10 ^a	7	1 750	53	7 417	60	9 167
Total	63	14 947	558	65 352	621	80 299

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Assessoria Técnica de Planejamento, Informações Gerenciais, Resultado da matrícula fevereiro /2002.

Das 1037 unidades escolares, 60% delas oferecem turmas de Educação Infantil e a grande maioria das crianças destas turmas (81,4%) estão nas escolas mistas, com todas as questões de espaço/ambiente já postas anteriormente. Analisando a relação entre número de escolas de cada CRE e o número das que oferecem Educação Infantil, vemos que a 6^a CRE é a que tem o menor percentual, 48,05% e a 1^a CRE o maior, com 70,59% das suas escolas oferecendo Educação Infantil. A concentração ou dispersão das turmas de Educação Infantil pelas unidades escolares trazem questões de ordem administrativo-pedagógicas para as CREs. Se por um lado, a concentração pode facilitar a organização dos espaços, coordenação e supervisão do trabalho, por outro, a dispersão atende mais a demanda local. Portanto, a concentração poderia estar indicando lacunas no atendimento com falta de cobertura em algumas localidades e/ou deslocamento das crianças e seus responsáveis com custos de transporte e desgaste físico?

Nota-se também que a relação entre número de crianças e o número de escolas isoladas varia em cada CRE. Na 2^a CRE, por exemplo, há uma média de 191 crianças por escola, já na 4^a CRE esta média é de 515 crianças, com isso, podemos inferir que há diferenças significativas no tamanho destas unidades.

¹²⁸ Mantive a nomenclatura “isolada”, se referindo às escolas exclusivas de Educação Infantil, pois estava assim na tabela fornecida pela SME.

Haveria também diferenças no número de pessoas que coordenam o trabalho ou se mantém a mesma estrutura de um coordenador, um diretor e um diretor adjunto por escola? Ou seja, a qualidade no atendimento estaria garantida em todas as unidades, independentemente do seu tamanho?

A gestão descentralizada das CREs é uma forma tanto de garantir uma administração mais ágil e próxima das questões locais, quanto de fazer cumprir as políticas traçadas pela SME. A descentralização compreende, portanto, um trabalho de equipe, com trocas constantes para que cada CRE não perca a visão do todo pela premência das urgências. Sendo assim, o modelo descentralizado adotado pela SME sugere algumas perguntas em direção à unidade do sistema educacional: como se organizam as trocas das CREs entre si e entre a SME? Em relação à formação continuada em serviço dos professores, especialmente os de Educação Infantil, há diferença de investimento entre as CREs? Como as CREs se relacionam com as unidades escolares para fazerem o acompanhamento pedagógico da Educação Infantil? É possível perceber uma unidade na diversidade no trabalho desenvolvido pelas CREs, no que diz respeito à Educação Infantil?

Na tentativa de responder estas questões, foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela Educação Infantil nas Divisões de Ensino – DED, de seis CREs.

Organização e funcionamento

Os coordenadores das CREs são indicados pelo secretário municipal de Educação e estes, por sua vez, indicam os diretores das Divisões que compõem a estrutura da CRE. Nas CREs há, então, *elementos*¹²⁹ que são fixos e outros que mudam com a coordenação. A Divisão de Ensino- DED - é responsável pela parte pedagógica das CREs, acompanhando as unidades escolares na implementação da política educacional do município. A SME atualmente tem em curso alguns projetos na área pedagógica: Educação Infantil, Ciclo, Progressão, Aceleração, terceira e quarta séries, quinta a oitava séries, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos –PEJ e Clubes Escolares - projetos sociais com atividades de esporte, artes, informática etc. Observa-se que há um ação mais concentrada nas questões da alfabetização e na correção do fluxo escolar com a diminuição da defasagem idade-série, o que faz com estes projetos acabem tendo prioridade sobre os outros.

A maioria das CREs organiza a supervisão das escolas por complexos - grupo de escolas geograficamente próximas¹³⁰. Cada complexo é supervisionado por uma ou mais pessoas da DED que, além de visitas às unidades escolares, organizam reuniões nas CREs com os coordenadores pedagógicos das escolas do complexo. Mas, como há os projetos, a equipe da DED também se subdivide para coordená-los e implementá-los. Nas entrevistas, foi observado que estas equipes são muito enxutas frente às atribuições que lhes competem. Em alguns casos, faltavam “elementos” que precisaram ser deslocados para a sala de aula, já que a prioridade da SME é a lotação das turmas. Também ficou claro que para pertencer à equipe da DED é preciso envolvimento e competência pedagógica:

Aqui por exemplo, agora a gente está com um complexo sem assistente, e não tem como botar a pessoa, estamos esperando lotar as escolas. As pessoas já estão contatadas, elas já estão seduzidas em vir para a CRE, porque também é um trabalho de sedução. As pessoas pensam que você trabalha na CRE, que isso te dá um poder, quando não tem poder nenhum na história. Então, muitas vezes, a pessoa vem para cá pensando que o trabalho é de um jeito e o trabalho é outro. Você vê que você rala, que você pega no pesado, que você não tem horário, que você vai para um lado, vai para outro. (...) Então é tudo muito diversificado e o que é mais interessante é que você não pode parar de estudar porque DED pede a visão do pedagógico (Marta).

Um ponto que chama a atenção é o trabalho de sedução para convencer pessoas a se inserirem na equipe da CRE. Pelo depoimento, estar na CRE seria trabalhoso e não conferiria poder. Mas, pela estrutura hierarquizada da SME e importância dada à gestão descentralizada, estar na CRE significa exercer uma certa liderança sobre os professores e as escolas, mesmo que em menor grau do que se espera. Segundo depoimento de professores, dificilmente um elemento da CRE retorna à sala de aula.

Todas as entrevistadas, com exceção de uma que estava assumindo a Educação Infantil em substituição de uma outra pessoa, tinham experiência em sala de aula e foram diretoras de escolas¹³¹. As falas eram de um lugar de quem assume a Educação Infantil do município, como se observa na continuação do relato de Marta:

Quem vem para cá não pode ser aquele sujeito que não lê, não pode ser aquele sujeito que não está procurando, tem que ser pesquisador. E você tem que ter o discurso articulado. Você tem que levar a política de educação do município para as escolas e convencer as pessoas que aquilo ali é bom. Se você não tiver

¹²⁹ Este é o termo que foi empregado nas diferentes entrevistas.

¹³⁰ Há CREs organizadas em 5 complexos, outras em 10 complexos o que faz com que o número de escolas por complexo seja variado.

¹³¹ Apenas uma, Cláudia, não tinha sido diretora.

poder de argumentação se dá mal. Você vai virar mulher da CRE, a famosa CREtina. Porque a mulher da CRE é cretina. Primeiro porque elas acham que você chega assim com uma pose e que você é alienígena, que você caiu de algum lugar de pára-quedas, que você não entende de escola. Quando, na verdade, todas as pessoas que passam pela CRE já estiveram em escola, a grande maioria já passou por direção entendeu; aqui todo mundo (Marta).

Alguém que estuda e leva a política de educação às escolas. Mas que por ser *mulher da CRE* se distancia delas, que estão nas escolas. Distanciamento que Marta não reconhece, mas que se dá pela postura, pela forma de articulação do discurso. O que estaria subjacente à idéia de *mulher da CRE* como *cretina*? Seria aquela que, ao assumir uma função mais alta na hierarquia da SME, torna-se uma *alienígena* às questões da escola? Seria aquela que cobra, desconsiderando as condições de trabalho que ela mesma já teve? Seria a porta-voz dos “pacotes pedagógicos” que caem na cabeça dos professores de forma autoritária?

(...)Até porque eu tenho turma de Educação Infantil também é que eu acho que as pessoas se abrem mais, eu acho que é uma brecha mesmo. Se eu não tivesse a turminha esse ano, acho que ia ficar mais fechado. Eu sinto que elas se abrem, tanto (...) qualquer problema com professora, centro de estudos, sugestões também, elas sempre falam comigo. Toda vez que eu visito eu dou sugestão. Numa visita eu pergunto o quê ela vai trabalhar, ecologia, natureza, aí na próxima vez que eu visito eu já levo apostila, já levo sugestões, eu digo: “ah, eu fiz isso na minha turma”, “minha colega fez”, “o colega de outra escola fez e deu certo”. Eu faço muito essa troca (Cláudia- responsável pela Educação Infantil em uma das CREs).

O *elas* torna-se *nós* porque a palavra se abre, permitindo réplicas. O fato de Cláudia ser professora aproxima, porque ela pode falar deste lugar, mas não é só esta experiência que permite a abertura, é a troca que ela estabelece com os professores e coordenadores, a postura de cooperação.

Cada CRE organiza a articulação entre complexo e projeto de uma forma. Quando a DED tem uma organização focada nos complexos, o acompanhamento se dá de forma horizontal. Visitam as escolas como um todo e nas reuniões mensais com os coordenadores na CRE são tratados todos os problemas e questões das escolas do complexo. Quando percebem a necessidade de uma supervisão mais específica, o responsável pelo projeto vai à escola ou promove alguma ação pontual. Neste modelo, foi observado que a Educação Infantil fica bastante prejudicada. Denise – responsável pela Educação Infantil em uma das CREs diz:

dentro desse grupo, que a gente chama de complexo, ela vai atender tanto escolas que tem Educação Infantil isolada, como de escola que tem Educação Infantil à 8ª. Mensalmente elas fazem reunião com os coordenadores pedagógicos, por exemplo, um grupo de 10 escolas, essas 10 escolas estão

reunidas cada uma delas, para estarem discutindo várias questões. Em geral, tipo avaliação, a questão metodológica do ensino, os problemas da Multi (Multieducação - Núcleo Curricular Básico), que às vezes estão direcionados para a Educação Infantil, ou não. São questões gerais.

A mesma entrevista prossegue sua reflexão:

A nossa idéia é estar instrumentalizando o coordenador pedagógico, porque fica muito complicado o professor, que chamamos elemento de equipe, estar frente a frente na sala de aula.(...) Fora isso, no início do ano tentamos reunir, pegar algumas frentes que a gente achava que precisava. Pegamos professores do Ciclo, fizemos uma semana de encontro com ele. Pegamos todos os professores de Educação Infantil e fizemos aqui dois dias só com os professores, um bate-papo inicial, falando sobre as expectativas deles em relação à Educação Infantil para a gente ter um retrato, um diagnóstico de como está a cabeça desse professor. Então, a gente sente, que eles têm ainda algumas coisas que é pouco caso em relação à Educação Infantil (Denise).

O *pouco caso* observado por Denise é o retrato do pouco que tem sido destinado à primeira infância e a Educação Infantil pelas diferentes instâncias da SME. Os professores, sentindo-se menos prestigiados que os dos outros níveis, por desconhecimento da importância do segmento em que atuam, têm poucas expectativas. Neste pouco caso em relação à Educação Infantil, não estaria subjacente uma visão de infância que desconsidera a criança pequena enquanto sujeito produtor de cultura e portador de direitos? Uma vez feito este diagnóstico o que cabe à CRE ?

Além disso, há pessoas da DED que estão simultaneamente nos complexos e nos projetos. Quem tem uma experiência maior em Educação Infantil, como é o caso de Marta, atende, episodicamente, apagando incêndio com um *servicinho*:

Cada Complexo tem a sua assistente e as pessoas da equipe que fazem o trabalho de acompanhamento às escolas(...). Além disso, a gente tem os projetos e separa por equipes independente do Complexo. O Complexo 1 tem Educação Infantil e Alfabetização (...). Só que, como Alfabetização a questão é muito maior, todo mundo tem essa incumbência da Educação Infantil. E aí como é que fica essa questão, se eu só visito um número x de escolas? Como é que eu vou acompanhar o projeto em relação às demais escolas que não são do meu complexo? Aí nessa hora a gente tem que esquecer (...) Tem um problema qualquer numa escola, aí diz assim: "vai lá, vai fazer um servicinho na escola x". Na maioria das vezes sou eu que planejo, que organizo, vejo material e tudo mais e vou. Aí as pessoas vão para o meu lado naquela de colaborar entendeu, mas eu nunca posso dizer assim: "não vou fazer, deixar isso para fulana". Então estou sempre muito ligada nessa questão da Educação Infantil (Marta).

Há também CREs que, por terem um número maior de Escolas Isoladas, alocam o elemento responsável pelo projeto de Educação Infantil para o acompanhamento dessas unidades, mas as turmas de Educação Infantil das escolas mistas são acompanhadas pela equipe do complexo. Cláudia, por

exemplo, sente necessidade de acompanhar todas as turmas mais de perto, mas sabe que uma pessoa sozinha não tem condições.

Lá na CRE é assim, é dividido por complexos. Cada grupo, cada pessoa tem um determinado número de escolas para visitar. Então, quando ela visita uma escola, ela consequentemente está visitando tudo que envolve aquela escola, inclusive Educação Infantil (...) Eu quero ver se consigo também ir às outras escolas que têm Educação Infantil, porque o meu trabalho é só com as Isoladas. Eu estou sentindo essa necessidade. Eu estive contanto, são umas quarenta e tantas escolas. É muita coisa para uma pessoa só. Eu quero ver se consigo com a S. arrumar uma outra pessoa para dividir mais o trabalho e visitar essas escolas. Eu tenho necessidade de ir, e eu sinto que as outras pessoas, que as outras professoras de lá têm necessidade de ter essa ajuda e a coordenação também, até porque uma escola que tem até a 4ª série, até 8ª, elas não se ligam muito na Educação Infantil (Cláudia)

Junto aos outros segmentos, a Educação Infantil se dilui na escola. Porém, há escolas mistas, como alguns CIEPs, que têm mais turmas de Educação Infantil do que muitas escolas isoladas. Será possível não ligar para sete, oito, nove ou até mais turmas? Mesmo sendo poucas, parece que este *não se ligar muito* revela uma idéia de infância e de Educação infantil subestimadas, relegadas ao plano do não lugar.

As DEDs que organizam o seu trabalho verticalmente, enfatizando os projetos, conseguem direcionar melhor o trabalho pedagógico da Educação Infantil, colocando, ao menos o pé nas turmas, coisa que na organização horizontal dificilmente se consegue:

Esse ano (2001), em especial, talvez até porque especificamente a gente ficou de trabalhar com Projeto, porque quando muda os Governos vem uma nova Coordenadoria, uma nova direção de DED, então tem todo um caminhar, para ter um traço e ser um caminhar. Então a gente pode escolher aquele Projeto que mais gostaria de trabalhar. Então, estou até falando isso porque é o primeiro ano que eu vejo tentando um trabalho mais efetivo com a Educação Infantil. Esse ano, a própria Secretaria está organizada em função de dar uma orientação maior e ter uma visão maior em cima da Educação Infantil. Então a gente começou um trabalho que vem sendo pedido demais pelas escolas(...).Eu tinha Complexos, tinha 20 escolas. Eu tinha que responder pela Educação Infantil, por Ciclo, por 5ª a 8ª, pelo número de escolas. Então, o quê que acontecia? Eu, nunca estava na Educação Infantil. Se eu tenho uma 5ª a 8ª se matando, enquanto CRE, eu tenho que chegar como bombeiro, apagando incêndio de 20 escolas. Eu nunca entrei numa turma de Educação Infantil. Nunca. Então, como agora a gente está tendo projeto, a gente está podendo botar o pé lá (na Educação Infantil) (Clarice).

Observa-se no nível regional um reflexo da atenção maior dada pelo nível central à Educação Infantil. Alguns relatos se referem às reuniões com os responsáveis pela Educação Infantil das DED e com os coordenadores das Escolas Isoladas. Citam também cursos e procedimentos que evidenciam uma orientação mais direcionada para a Educação Infantil. Mas a forma de

apropriação deste discurso e de seus desdobramentos em cada CRE depende do *traço* de cada gestão regional:

Bom, a nossa CRE tem 360 turmas de Educação Infantil, divididas em 68 escolas. Então, no início do ano, eu saí da direção de escola. Nós montamos dentro da DED, as frentes de trabalho. Quer dizer, um grupo ficou com Educação Infantil, outro com Ciclo, para facilitar essa parte mesmo de estudo, de aprofundar mais cada um dentro de um campo. Porque antes era por pólos assim muito geral, esse ano não (Maria).

O traço também é definido pelos que estão à frente do projeto de Educação Infantil, são eles que dão cor a este traço pela sua experiência:

E como é que a gente escolhe essas pessoas para acompanhar projeto x ou y? É de acordo com a própria história de vida da pessoa, pela experiência dela. No meu caso, eu fui diretora de escola de Educação Infantil, fui professora de Educação Infantil durante muito tempo. O que aconteceu aqui foi muito interessante: tem sempre alguém entrando e saindo, e eu fico. Eu fui ficando, acabei me tornando a referência da Educação Infantil, qualquer coisa que acontece aqui na CRE, "Ah chama a Marta". Por um lado é bom, porque as pessoas têm todo um respeito pela sua fala, mas por outro, fica um índice de expectativa e de cobrança muito em cima de uma pessoa só, apesar de ser uma equipe (Marta).

Quer dizer, a minha experiência de Educação Infantil toda foi dentro da rede. E foi uma coisa assim, que eu estudei a vida toda, porque eu me identifico muito. Eu sempre fiquei assim da Educação Infantil à Alfabetização, aquele início mesmo da Alfabetização. Eu gosto muito. Eu não fiz, por falta de oportunidade mesmo, eu não fiz o Mestrado, eu queria fazer, eu quero ainda; mas este era uma um campo assim, direto de estudo. Quer dizer, eu comecei em 1964, com turma de Alfabetização, como professora, e daí eu não me distanciei nunca. Já tem mais de 15 anos, fiquei como diretora de escola, mas sempre, na minha cabeça, o restante, o administrativo era para dar o respaldo pedagógico. Então, a minha visão administrativa, enquanto diretora, já era assim: eu nunca abri mão de estar junto, encabeçando a parte pedagógica, com um outro elemento, uma adjunta voltada para o pedagógico e o coordenador pedagógico. Quer dizer, eu cheguei à CRE saindo da direção (Maria).

Marta, Maria e Clarice, cada um de sua forma, conseguiram organizar uma ação mais direta e contínua com os professores de Educação Infantil nas CREs em que trabalham. São professoras que investiram na sua formação, que estudaram a vida toda, que dirigiram escolas e que enfatizam na sua gestão a qualidade pedagógica. Ao ocuparem um cargo nas DED, *não abrem mão de estar* com os professores, encabeçando a formação.

Marta organizou um grupo de trabalho - GT que funcionou durante dois anos, mas a política de educação da SME, somada a *falta de pernas* da CRE não possibilitaram a continuidade:

Em 98, nós fizemos o seguinte: saímos pelas escolas, fizemos o levantamento (da Educação Infantil), sentamos, a equipe do complexo também, e planejamos um trabalho mais de perto com as escolas. Principalmente na questão mesmo da formação do professor. A gente criou um GT (...) Eu tenho assim muito prazer em falar disso, porque foi um sucesso. Ele existiu durante dois anos, e até hoje

as pessoas me cobram isso. Por que ele parou? É porque a gente é nível intermediário, vem outras coisas de cima que são prioridade. Aí você deixa de lado aquilo que é idéia só sua. Porque o que acontece? A CRE tem autonomia para algumas coisas, só que ela não tem pernas. Porque, no caso, quando chegou a questão do Ciclo, o Ciclo virou prioridade. Então todas as nossas ações se voltaram para o Ciclo. O problema do ano passado, da Progressão, da Aceleração 1, Aceleração 2 também. Então você não fica com pernas para outras coisas. É a equipe que está sempre mudando, sempre saindo, sempre faltando gente...

A descontinuidade de projetos, de ações, de prioridades, de pessoas e cargos é um tema recorrente na administração pública. Por outro lado, a maioria dos funcionários públicos goza de uma certa estabilidade, pois dificilmente alguém é exonerado por ter uma avaliação negativa. Geralmente os professores municipais têm uma longa carreira. Mas, quando cargos técnicos tornam-se políticos, corre-se o risco de perder o principal objetivo da educação: a sala de aula e as crianças. Substituições sucessivas, numa área como a educação, que necessita de projetos a médio e longo prazo, não são favoráveis à melhoria das condições de trabalho e do próprio serviço oferecido à população. A instabilidade política, principal responsável pela falta de continuidade, gera desconfiança, descrédito e até desânimo pelo trabalho.

Embora muito envolvida com o que faz e sobrevivente solitária de equipes que se foram, a fala de Marta tem uma ponta de frustração, pela falta de espaço para aquilo *que era idéia sua*. Idéia abraçada pelos professores, que se dispunham a refletir sobre Educação Infantil fora de sua carga horária. Idéia cujo retorno não se pode medir, pois é necessário ter pessoas e olhos para ver os desdobramentos. A medida é a procura dos professores pelo que foi perdido porque vão-se os projetos, mas eles permanecem diariamente recebendo as crianças. Nesta ciranda muitos anéis se quebram. Não sei se por falta de amor, como diz a cantiga, mas, certamente, porque as crianças pequenas e seus professores podem esperar. Numa política social residual, Educação Infantil é ainda artigo de luxo.

Maria relata, detalhadamente os encontros mensais que tem conseguido fazer com os professores de Educação Infantil:

Nós fizemos um levantamento de dados, isso foi o nosso trabalho enquanto DED. Nós fizemos um planejamento que realmente, por essa paixão que eu tenho (...) nós colocamos encontros mensais com os professores...São trezentos e sessenta professores de Educação Infantil, mas muitos fazem dupla regência, então já cai um pouco. A Secretaria fez uma proposta de fazer um encontro em fevereiro, Nós recebemos a reunião lá, em cima daquele histórico todo, desse caminhar da Educação Infantil. Um estudo das concepções de educação para poder situar mesmo os professores na concepção construtivista. Nós atingimos todos eles, nós fomos cobrindo todas as turmas. Quer dizer, nós recebemos isso

direto como todas as CREs, mas nós assumimos no planejamento que nós continuaríamos a atender aos professores. (...) A nossa Proposta era de fazer oito momentos, encontros mensais que daria um total de 32 horas, como se fosse mesmo um curso, para poder estudar e ao mesmo tempo trocar experiências. Então a nossa pauta tem sido assim: no primeiro momento, a gente estuda alguma coisa e depois entra na parte prática, porque é uma coisa que agrada o professor. Em março, nós fizemos o primeiro encontro, nós pegamos o Referencial, a parte de estudo foi a leitura mesmo. Depois, na parte prática a gente fez com elas a pedagogia de Projetos (...). No mês seguinte, a gente pediu temas que elas achavam que precisavam mais. A aí apareceu assim, Matemática (...) e Letramento. Depois desse segundo encontro, nós tivemos uma reunião aqui interna, e a direção da DED considerou que estava muito pesado, o quantitativo total de professores. Então a M. achou melhor a gente diminuir um pouco. Fizemos assim, as escolas de oito turmas para cima (...) mandariam quatro professoras, 50%, de sete turmas para baixo, mandariam duas professoras. Aí nós organizamos as turmas de novo(...). Eu, por exemplo, esse mês capacitei 101, foi 36 em uma, 33 na outra e 26 na outra (...) Elas estão adorando. As avaliações, por exemplo, agora mesmo eu recebi uma diretora que disse: “olha Maria, a professora parece que deu uma volta assim, na cabeça. Que ela chega cheia de coisa, numa empolgação para o trabalho com a Educação Infantil”. Nós estamos visitando, e as diretoras colocando que elas estão muito satisfeitas, que estudaram muito, com uma nova prática realmente, um novo olhar. Agora, a gente precisava e queria atingir um universo todo, mas estamos atingindo cerca de 200 professores aproximadamente.

Novamente, observa-se a falta de pernas da DED, agora, em atingir o universo dos professores que trabalham com a Educação Infantil. Embora se veja muitas pessoas trabalhando nas Cres, poucas estão lotadas no trabalho pedagógico. No caso narrado, são duas pessoas, com uma matrícula cada (22h30m semanais), para supervisionar 360 turmas divididas em 68 escolas¹³². O número de alunos e turmas tem aumentado a cada ano, mas a estrutura da SME, na área pedagógica, nos seus diferentes níveis, se mantém com poucas alterações no quantitativo¹³³. Há escolas sem coordenadores, salas de leitura sem professores, Divisões sem assessores, Departamentos em estruturação. Não seria o caso de rever a própria estrutura da SME, diminuindo a burocracia para priorizar o que de fato repercute na sala de aula? Como dar passos em direção à qualidade de ensino sem pernas, sem tomar e/ou colocar o pé na sala de aula e na formação dos profissionais?

Maria fala da paixão pela Educação Infantil, fala observada também nas entrevistas realizadas pela pesquisa institucional, na qual esta tese se insere (Kramer et al, 2002). Este sentimento de paixão parece ser o motor das ações.

¹³² Os números são de 2001.

¹³³ A título de ilustração, em 2001, foi realizado concurso público para professor II. Segundo uma professora da rede, tendo a média exigida para passar baixado para 50% de acertos mais pessoas passaram, porém, com menos conhecimentos do que as dos concursos anteriores e esta diferença na formação inicial já começa a ser percebida nas reuniões de equipe das escolas.

Mas a paixão diz respeito ao desejo pessoal e à iniciativa individual e, quando o que está em questão é uma política municipal de Educação Infantil, é preciso agir além dela para se instituir um projeto coletivo. A paixão é necessária, mas não é suficiente.

De maneira semelhante a CRE onde Maria atua, na CRE de Clarice e Vânia¹³⁴ também houve continuidade ao encontro de fevereiro, ao longo do ano de 2001. Mas antes, visitaram todas as escolas isoladas e observaram alguns trabalhos e práticas, conversaram com professores e passaram a proposta da Secretaria.

Senti o grupo muito aberto, desejando mudar, estudar. Combinamos inclusive de voltar às escolas depois de um tempo. Agora retornar é que não conseguimos. Inclusive as escolas estão criticando, porque algumas já modificaram todo o trabalho e querem mostrar (Clarice).

O primeiro e o segundo encontros que promoveram com os 410 professores de Educação Infantil da CRE giraram em torno de eixos próximos aos descritos por Maria: visão de infância, teorias do desenvolvimento e trabalho com projetos. Mas, no terceiro, o colorido da dupla se evidenciou:

No terceiro encontro, em agosto, nós fizemos oficinas. Nós entramos em contato com algumas professoras que, nas visitas, nós vimos que tinham um trabalho muito interessante. Uma prática bastante inovadora, trabalhando a questão do registro, a questão do corpo. Então nós entramos em contato com esses professores e convidamos para fazerem as oficinas com os nossos professores. Então foram os professores da CRE, que tinham uma prática legal, que fizeram. Até para não dizerem: - “Ah, é uma coisa vinda de fora” -. Foi um sucesso, as avaliações, de um modo geral, foram muito boas (Clarice).

Entrar na escola permitiu que vissem as práticas inovadoras e buscassem formas de socializá-las. Este movimento de valorização das produções dos professores, mais que aumentar a auto-estima do grupo, foi uma autorização que permitiu o aflorar da autoria.

As entrevistas como espaço de entrefala, de narrativa foram ganhando muitos caminhos. Entre histórias e preocupações, aparecem as creches com seus espaços reduzidos e abafados, que sufocou Clarice, de professores despreparados e trabalho precário, que preocupou Cláudia, o enorme desafio pedagógico que despertou a vontade de Maria de se inserir no grupo de supervisão. Os problemas das creches, já abordados, trazem muitas questões para as responsáveis pela Educação Infantil, mas trazem também uma esperança de que agora a Educação Infantil será olhada. Como a criança

¹³⁴ Clarice e Vânia trabalham juntas em uma das CREs e ambas participaram da entrevista.

desordeira, de Benjamin, que reverte à ordem das coisas, ela vem desarrumar ainda mais. Só resta arregaçar as mangas e começar a dar uma nova ordem às coisas.

Outro ponto, que emergiu, em todas as entrevistas, foi a linguagem escrita e questões relacionadas ao letramento. Seja como tema de encontros e oficinas às observações das práticas e das falas dos professores em situações de reunião e de sala de aula, mais uma vez, agora pela fala das responsáveis pela Educação Infantil no nível regional, a linguagem aparece como divisor de águas entre um fazer pedagógico mais interativo, rico e significativo e uma prática mais empobrecida. Não foi por outra razão que focalizamos a tese neste tema.

Observando as práticas: leitura e escrita em questão

Como ouvimos nos depoimentos, até a década de oitenta a SME tinha uma Coordenação de Educação Pré-escolar que “amarrava” a proposta do município. Orientações metodológicas, unidade de experiências planejadas com detalhes, roteiro de atividades, informativos para os professores, fichas para registro de observações dos alunos e até mensagem aos pais eram produzidos pelo nível central e/ou pelos serviços técnicos de assuntos educacionais dos DECs - Distritos de Educação e Cultura¹³⁵. Os professores recebiam regularmente este material em forma de apostila que continha em anexo histórias e desenhos para ilustrar os temas das Unidades de Experiência ou Centros de Interesses. Mais do que fio condutor, este amarrado cuidadoso tutelava e prendia os professores a uma metodologia de trabalho de cunho preparatório, que exaltava o jardim de infância, como lugar de ampliação do mundo, como aponta o documento Presença 1, de agosto de 1976, da Coordenadoria¹³⁶

O Jardim de Infância, oferecendo uma multiplicidade de oportunidades à criança, amplia o seu mundo, enriquece o seu vocabulário, contribui para o desenvolvimento intelectual, para o equilíbrio inteligência-afetividade, para o desenvolvimento do seu auto-conceito, da independência e da responsabilidade, para a investigação do mundo real e para as incursões no mundo da fantasia. No jardim da infância é seguido o genial preceito de Tomás de Aquino: “nada chega ao intelecto sem antes passar pelos sentidos” (p.10).

¹³⁵ Antes da organização da SME em 10 CREs, a regionalização da SME se dava nos Distritos de Educação e Cultura- DECs.

¹³⁶ O documento contou com a participação de Regina Leite Garcia como consultora.

Não cabe aqui analisar o material, mas há uma lista bastante significativa de atividades em cada um dos itens do desenvolvimento do planejamento, com exemplos de possíveis exercícios com desenhos ilustrativos. No que diz respeito à linguagem, chama a atenção os itens que visam a preparação para a alfabetização como: “pesquisas”, que sugere buscar informações em revistas, figuras, réalias e registrar no “blocão” à vista das crianças, “palestras” a serem desenvolvidas pelo professor, mas com o cuidado de não concluir sobre o assunto, mas deixar os alunos raciocinarem e tirarem suas conclusões, “relatórios” que são sugeridos ao término de cada atividade- palestras, entrevistas, experimentações, excursões e pesquisas- como registro das conclusões, em blocão, álbuns, cartazes e murais, “percepções”, que enfatiza a percepção e discriminação de sons, formas e objetos, “linguagem”, que explora a linguagem não verbal- no caso, relação de sons aos significados, e a linguagem verbal- explorando relações causais e estruturas frasais, composição oral, composição criadora (registro escrito do que a criança contou) e lista de histórias e poesias para serem lidas para as crianças.

Fica bastante marcado o objetivo de estimular à criança, de passar informações, suprir carências – déficit lingüístico, perceptivo e cultural -, e de fornecer subsídios para aprendizagens futuras. Observa-se a influência da Epistemologia Genética de Piaget, no que diz respeito ao raciocínio e às atividades de matemática, evidenciando uma certa contradição entre o empirismo predominante nas propostas e os primórdios de um interacionismo. É do mesmo período, final dos anos setenta e início dos anos oitenta, material divulgado pela SME, sobre educação compensatória no jardim de infância que afirma:

É no Jardim da Infância que a criança vai desenvolver-se, prevenir deficiências, compensar carências. O Jardim da Infância vai suprir as deficiências do meio e oferecer às crianças estímulos que deveriam ter existido e não existiram (p.5).

Com o final da Coordenadoria, nos anos oitenta, a SME deixa de fazer este tipo de publicação. Como não se colocou nada no lugar, as antigas orientações e seus materiais continuaram sendo utilizados¹³⁷ Algumas professoras que viveram este período continuam até hoje as seguindo “religiosamente”:

¹³⁷ Em 1999, quando a professora da Escola 1 assumiu uma turma de Educação Infantil, a direção lhe passou este material para tomar como referência, o qual ela gentilmente me ofereceu para análise.

Nós temos um grupo grande de professoras, da época da Coordenadoria, que tem turmas e aquilo é como se fosse uma religião. Eu sei porque eu passei por essa época também (Maria)

Os anos noventa foram marcados pela influência das idéias construtivistas, pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky em relação à psicogênese da língua escrita, pelos estudos da linguagem entre muitos outros referenciais que passaram a constituir o ideário pedagógico e os documentos da SME – Multieducação: núcleo curricular básico (1996). Os professores de Educação Infantil, porém, sem uma atenção mais específica até mesmo nos documentos oficiais, ficaram à deriva, tendo que se desamarrar do tudo pronto, da idéia de déficit e de compensação de carências, buscando caminhos por si sós. Muitos, porém, mantiveram-se presos ao conhecido. E neste emaranhado de fios, que exige estudo, reflexão e tempo para se desembaraçar - componentes difíceis de serem articulados nas condições de trabalho dos professores -, se deram alguns nós.

A Educação infantil era jogada. Ela ficava lá sem ninguém se preocupar com ela e todo mundo fazia o que bem entendia. Então alfabetizavam a criança porque quando ela saía da Educação Infantil alfabetizada para a 1ª série, ou para o antigo C.A, aquela escola era ótima. Agora eles estão perdidos, eles não sabem, por exemplo, o que vão cobrar, quando saírem daqui. (Clarice).

Não é por acaso que, nos relatos do nível regional, observa-se a presença de contradições e apropriações parciais dos novos referenciais.

É letramento é aquela questão das práticas de leitura, das práticas sociais, que a criança pega o livro, pega uma historinha, pega uma bula, uma receita de bolo e trabalha aquela estrutura do texto. Ela já sabe distinguir o que é uma receita, o que é uma lista de compras, o que é uma propaganda Ela sabe diferenciar, e dali alguns professores tiram as palavras-chave daqueles textos, das propagandas, e trabalha aquilo ali, aquelas palavras, ou trabalha mercadinho, quer dizer, abrange muitas coisas. Aí eles estão trabalhando muito nisso, também existem as escolas que cobrem o a, e, i, o, u. (...) Como é que você vai passar para cabeça daquele professor, que aquilo não é mais atual, que agora existe construtivismo, que tem Emília Ferreiro, que tem o letramento.(...) Complicado, então cada um trabalha de uma forma, não vou dizer que é uma forma única, mas todos conhecem o construtivismo. Pelo menos já ouviram falar. Mas a maioria trabalha construtivismo sim, só assim casos isolados, professor que trabalha juntando as letrinhas do alfabeto, juntando as palavrinhas, casos isolados (Cláudia).

Construtivismo, Emília Ferreiro, letramento aparecem como se fossem distintos embora sejam faces de um mesmo prisma. O Construtivismo não é um método de alfabetização que se opõe a um outro (alfabético, fônico, silábico, palavração etc); é uma teoria do conhecimento, que tem diferentes vertentes, cuja compreensão redimensiona a própria postura do professor frente à

aprendizagem dos alunos. Conhecer teoricamente o construtivismo não significa ter uma postura construtivista em sala de aula. Emília Ferreiro também não organizou um método de alfabetização, sua pesquisa descreve o processo de construção da escrita pela criança, mostrando a ineficácia dos exercícios preparatórios, entre outros. Já o letramento implica em entender que os processos individuais se imbricam nos sócio-históricos, que diferentes gêneros de discurso permeiam as práticas sociais e que os diversos textos vão sendo apropriados pelos sujeitos na medida em que cultivam e exercem práticas sociais de leitura e de escrita.

Cláudia se refere às práticas sociais e exemplifica com diferentes portadores de texto. Quando fala que a criança distingue ou diferencia diferentes textos estaria incluindo forma, conteúdo, suporte, usos e funções dos textos? Trabalhar palavras a partir de textos do cotidiano é um bom começo, mas não é a única condição para o trabalho significativo com o texto, nem para o seu uso real. É comum ver listas sendo feitas para simples enumeração de bichos, legumes, objetos etc relacionados a uma unidade de trabalho, para o professor avaliar o nível em que a criança se encontra e não com a função de ampliação de memória, por exemplo. O trabalho com diferentes tipos de textos tem sido tomado, apressadamente, como trabalho com o letramento. Um mesmo tipo de texto pode vir impresso em diferentes suportes, servir para muitos usos e exercer funções variadas. Uma receita, por exemplo, pode estar escrita numa embalagem, numa parte do jornal, numa revista, num livro de culinária, num caderno, numa folha solta, pode estar escrita à mão ou não, ter ilustrações ou não. Como texto instrucional, ensina como fazer, mas há diversidade de usos. Pessoas diferentes, em situações diferentes lêem receitas com finalidades também diferentes: por mera curiosidade, para fazer comparações, para ter idéias para organizar um cardápio, para escolher um prato e também para fazer o prato. Levar uma receita para a escola de forma descontextualizada, sem uma finalidade, pode não estar ampliando as práticas de leitura e de escrita das crianças e acabar tornando-se um mero exercício para reconhecer ou tirar palavras-chaves.

A proposta de refletir sobre o letramento, nos encontros com os professores de Educação Infantil, suscita algumas questões. O relato de Maria descreve como a sua CRE abordou este conceito:

Quando nós entramos no letramento, que elas (as professoras) estudaram mesmo, nós fizemos umas dinâmicas para ver todo o tipo de texto que podia ser trazido. Mas a gente fez uma dinâmica assim, cada uma tinha que dizer um tipo

de texto (...). Nós fizemos uma tempestade de idéias com elas, onde, que tipo de texto vocês poderiam levar para ler para as crianças naquele horário da conversa de manhã, lá com o nome que elas querem dar. Aí foi ótimo, porque a gente fez uma passada grande. A gente lembrou de tudo até documentos, porque você mostrar para uma criança um talão de cheques, ler para ele o que está escrito, o que contém, uma carteira de identidade, um livro telefônico, a Bíblia, o jornal, a revista, a revista em quadrinhos. Quer dizer, isso nós listamos tudo com elas (Maria).

Para se pensar o letramento faz-se necessário observar os textos que circulam em cada contexto social. Mas a listagem dos textos é apenas um reconhecimento da diversidade. O conceito de letramento, que também tem diferentes interpretações e enfoques, como já foi dito, está diretamente relacionado à possibilidade do indivíduo exercer práticas sociais em que a leitura e a escrita estão presentes. Cada gênero do discurso tem sua forma, sua estrutura lingüística e seus graus de dificuldade de leitura e de produção. Conhecer alguns gêneros, analisá-los e produzi-los são processos que exigem uso e reflexão sobre a língua. Num momento de formação em serviço, é importante distinguir os objetivos de um trabalho para ampliar o letramento dos professores, isto é, o acesso a textos e práticas para favorecer o atendimento das mais diversas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, e os que dizem respeito ao trabalho com o letramento das crianças pequenas. Caso contrário, corre-se o risco dos professores não ampliarem suas práticas e ainda levarem textos para sala de aula de maneira solta, inadequada e que não interessam ao seu grupo de crianças.

Que textos interessam às crianças de Educação Infantil? Que textos estão presentes no seu cotidiano? Que práticas de leitura e de escrita as crianças vivenciam? Quais as que não vivenciam, mas que podem vivenciar na escola? Como ampliar estas práticas? Que reflexões sobre a língua são pertinentes para esta faixa etária? A leitura diária para a criança é fundamental, mas com que objetivo se leva uma carteira de identidade, por exemplo? Como ela vai torna-se significativa? As crianças vão só observar a carteira ou vão também fazer uma para usar nas brincadeiras? E o cheque? Cada uma vai ter o seu talão para pagar suas compras? A lista telefônica vai ser consultada de verdade?

Não cabem aulas ou as antigas *palestras* para as crianças de Educação Infantil. Há de se dar acesso aos textos escritos lendo e registrando de acordo com as necessidades que surgem num projeto, num jogo ou numa brincadeira. A linguagem, nas suas diferentes formas, permeia a vida. A questão de fundo, que

os relatos não trouxeram, é visão de texto como enunciação, como espaço de interlocução e busca de significado. A simples passagem, listagem ou exposição de textos não garantem este espaço.

Depois nós entramos em realismo nominal, que elas não conheciam aquela fase da criança. Quando tocou no realismo nominal, elas desconheciam totalmente, a maioria sabia, essa coisa de que a criança passa por uma fase, foi como se tivessem feito uma grande descoberta. Então demos exemplos, fizemos uma pesquisa com elas assim, palavras grandes que tinham o nome pequeno, palavras pequenas que tinham nomes grandes, e como elas podiam fazer com os próprios nomes das crianças, olhando o tamanho, depois olhando a escrita, estabelecendo esse confronto, para fazer com esse criança desafiada pudesse começar a pensar naquilo. Quer dizer, eu achei que o caminhar foi bom, pelo menos atingiu assim, por elas terem gostado, por terem pedido muito para estudar ler, para a gente discutir. Elas puderam colocar o que às vezes já viam, espontaneamente nas crianças (Maria).

Não há dúvida de que quando se traz a teoria articulada à prática o interesse dos professores pelo estudo aumenta, pois torna-se necessário voltar à teoria para dar consistência à prática. A maioria dos professores, segundo Maria, sabia das *fases* de construção da escrita, mas não as relacionavam ao trabalho que poderia ser desenvolvido em sala. Os exemplos dados no encontro deixaram as professoras mais próximas de um trabalho de reflexão sobre a língua, permitiram que pensassem nas produções das crianças e que valorizassem o processo que está subjacente a ele. Foi um passo importante, mas sem continuidade de estudos e trocas, sem o apoio da coordenação, corre o risco de se tornar aligeirada, com atividades e *fases* engessadas.

A mudança de par:

Na Educação Infantil, isso (o letramento) é um outro problema também, porque aquele período preparatório que a gente diz, que trabalha toda aquela percepção, toda aquela lateralidade nossa. Então, aquilo tudo fica muito perdido também. Fica esquecido, perdido não, esquecido. E são coisas essenciais também. Tem até pesquisas aí comprovando que a gente está dando muita atenção à leitura e à escrita. Tudo bem que tem que dar importância, mas não tem que ser só isso, esquecendo essa parte de coordenação, de lateralidade, de percepção que tem que ser mais trabalhada e muitos esquecem. É verdade, acaba esquecendo (Cláudia).

Como será possível esquecer o período preparatório tão apreciado? Percepção, lateralidade, tudo isso será perdido? Cláudia não compreendeu que os exercícios de percepção e discriminação visual, auditiva, tátil, gustativa etc tal qual eram/são propostos não fazem sentido e não *preparam* para a alfabetização. As crianças percebem, discriminam, classificam, induzem, deduzem a partir das suas leituras de mundo. Leituras que podem e devem ser ampliadas nos espaços de Educação Infantil, mas de forma contextualizada. É observando, sentindo, descobrindo e registrando o mundo físico e social, nas

atividades corporais e artísticas, nas brincadeiras e nas inúmeras relações que a criança estabelece, que ela aguça as percepções, define a sua lateralidade, desenvolve a sua psicomotricidade e que, principalmente, produz significado, dando sentido as coisas que a cerca. Ocorre aí o conflito de referenciais, tanto em relação ao desenvolvimento infantil, quanto em relação à idéia de linguagem e, conseqüentemente, de leitura e de escrita. Cláudia está presa à idéia de que o treino de habilidades percepto-motoras produz as condições necessárias para se aprender a ler e a escrever.

Porém, não se pode desconsiderar que, ao apontar a *importância* que está sendo dada à leitura e à escrita em detrimento de outras atividades, Cláudia está levantando um ponto importante de uma apropriação indevida ou aligeirada: o excesso de leitura e escrita e/ou sua exploração inadequada às crianças pequenas. Educação infantil é lugar de diferentes formas de expressão e de registro. Desenhos, pinturas, colagens, dramatizações, jogos e brincadeira, músicas, histórias, passeios, descobertas, movimentação, contato com a natureza não podem faltar, pois tudo isso amplia a leitura de mundo das crianças, possibilitando a leitura da palavra. Amplia também as formas de expressão da criança, de se dizer e de deixar suas marcas, portanto, de escrita e rescrita. Esta importância pode estar sendo traduzida como formalização antecipada do processo de alfabetização, com repetição do modelo de escolarização do Ensino Fundamental, o que seria um equívoco.

As apropriações parciais aparecem de forma contundente nos relatos que descrevem observações de professores. Clarice após um Conselho de Classe narrou o que ouviu de uma professora:

Quando uma professora leu um relatório sobre a turma, ela colocou: “minha turma é aquela...” e olhou para a diretora e disse: “eu vou explicar para ela”. E olhou para mim: “olha, eles ainda não estão no letramento”. Então eu deixei ela falar, depois disse: “você poderia me explicar melhor? Assim, o que é o aluno não estar no letramento?” Aí ela falou: “eu colocava as letras todas e ele não juntava, eu só consegui dar até o D, não consigo sair do D”.

A palavra letramento fez a professora deduzir que se tratava de um trabalho com as letras. Assim, foi seguindo o alfabeto no ritmo da antiga Carta do ABC. Estava na quarta letra quando foi interrompida pelo Conselho de Classe.

O termo letramento, incorporado ao léxico da Educação, na segunda metade da década de oitenta, foi amplamente discutido por Soares (1998) no seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*. A autora, ao traçar a origem e

o significado desta palavra, questiona a opção pelo neologismo – tradução de literacy -, ao invés da adoção da palavra alfabetismo, para definir o estado ou a condição de ser alfabetizado, em oposição a analfabetismo, de uso corrente. Este termo nasce na academia e ganha espaço no meio educacional, constando, inclusive, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, volume 2, Língua Portuguesa (MEC, 1997, p.23). A professora, que não acompanhou as discussões, leva ao pé da letra o que o termo sugere, voltando à soletração por total desconhecimento da produção universitária e dos centros de pesquisa. Com certeza, não é a única professora da rede que está distante dessas discussões, já que não há uma política de formação em serviço consistente.

Mas, constatado o equívoco, o que fazer?

A partir daí o quê que a gente fez? Sentamos com os professores e a gente discuti as questões. Vimos que tinha muita coisa errada, cópias mesmo, aqueles exercícios de cobrir pontinhos(...)A gente sabe que existe, mas estava numa incidência muito grande. Eles mostravam uma situação de insegurança quando tinham que botar folhas com nomes, 20 vezes para o aluno copiar o nome dele. Daqui a pouco você ia para a sala deles, e tinha trabalhos que levavam o aluno a pensar, trabalhos significativos. Estavam inseguros por não saber o que fazer, mas eles estavam construindo. A minha leitura foi essa, eles estavam construindo, eles estavam chegando num trabalho de reflexão, mas ainda precisavam daquela prática. Inclusive uma professora falou: “eu entendi tudo, mas eu posso fazer isso? Deixa eu fazer?” Como se fosse: “eu preciso que ele cubra o ponto, que ele escreva o nome 10 vezes, para eu ter segurança do trabalho que eu estou fazendo e que ele realmente aprendeu. Vai fazer mal?” Então eu disse, vamos combinar uma coisa: “você traz esse trabalho, vamos trabalhar diversos textos, e quando você sentir necessidade você dá um pouquinho da sua cópia”. Então nós combinamos assim, e depois de passar um mês, voltaria lá, mas eu não consegui voltar. E aí a gente pegou desse gancho aí, do que eles mostraram para a gente, a gente começou a questionar qual seria a visão que a gente estava tendo no momento, sobre a questão do letramento (Clarice).

Clarice teve uma postura compreensiva com a professora, especialmente depois de perceber que ela realizava trabalhos interessantes. Numa espécie de negociação, respeitou o seu processo de construção, mas sugeriu novas práticas. Porém, novamente, a *falta de pernas* da DED não permitiu que Clarice voltasse para ver os resultados desta troca. Mais descontinuidade. No entanto, o contato direto com a escola e os professores trouxe indagações para o nível regional: qual seria a sua visão de letramento?

Quando perguntei quais eram as referências que estavam tomando como base para discutirem o letramento, Clarice respondeu: *por enquanto nenhuma*. Estudos sobre o letramento na Educação Infantil, embora tenham se mostrado relevantes para subsidiar o trabalho de sala de aula, parecem ser ainda pouco explorados pelo nível regional.

Cópias, exercícios mimeografados para se trabalhar as habilidades percepto-motoras, registros, produção de textos, trabalhos mais contextualizados e significativos se misturam nas diferentes práticas e até na mesma turma, num movimento que revela a própria heterogeneidade da rede municipal de ensino. Na CRE onde Marta trabalha, ela observa que os antigos exercícios de prontidão e atividades afins, só acontecem nas escolas mistas e dá uma justificativa para isso:

Nas escolas de jardim isolado isso já não acontece mais. Mas nas escolas que tem diferentes segmentos nós temos muitas, principalmente porque é aquela professora que não deu certo nas outras coisas porque a idéia do diretor é a seguinte: “vou deixar ela no E.I., porque no E.I. não vai prejudicar muito, porque é o iniciuzinho, depois as outras professoras dão jeito”. Então você tem professora que você chega na sala e estão lá as mesinhas separadas, aquele trabalho diversificado e passam o dia todo naquele ponto. Estão ali, ensinam o nome, 1,2,3,4,5, em baixo, em cima, do lado, “vamos estudar o verde”, “vamos estudar o amarelo”, e acabou,. O trabalho que ela vê como Educação Infantil é esse e fica indignada quando você fala em letramento. Quando você diz que não, que você tem que trazer o mundo da leitura e da escrita, que a criança tem que vivenciar práticas sociais de leitura, elas olham para você e dizem: “eu não tenho esse compromisso, de ensinar a ler e a escrever”. Batem pé e falam mesmo, e têm outras que ficam caladas, sacodem a cabeça, fazem de conta que captaram a nossa mensagem, e aí você bota o pé na sala de aula e é uma decepção (Marta).

A resistência à mudança de paradigma parece se ampliar com a estabilidade de emprego no setor público. Os professores municipais, quando não se adaptam às orientações de um segmento ou de uma unidade escolar, mudam de escola e quando não estão bem numa série vão para a Educação Infantil. Cláudia também faz uma crítica à falta de um *perfil* para os profissionais que atuam na Educação Infantil:

Eu acho que na Educação Infantil, os professores, a coordenação, deveriam ter um outro tipo de formação, não sei bem explicar o que, não é nem formação, é mais aquela pessoa ter perfil de Educação Infantil, Sabe, se tem perfil para ser professora, para ser coordenadora. Falta também isso, acho que as pessoas caem de pára-quedas na Educação Infantil (Cláudia).

Por outro lado, os professores que têm este *perfil de Educação Infantil* são considerados por Marta mais competentes para alfabetizar:

Uma coisa que a gente percebe, é que o professor que foi muito tempo professor de Educação Infantil ele hoje, alfabetizador, é mais competente. Por quê? Porque essa coisa da Educação Infantil, trabalhar com projeto, trabalhar com essa questão da oralidade, “vamos lá, vamos fazer o registro do que essa criança está dizendo, vamos fazer produção de texto coletivo”. Isso já deu um gancho para o professor que já tinha o trabalho na E.I. a trabalhar melhor na questão da alfabetização e até aceitar melhor essas orientações de alfabetização em cima do letramento, porque como profissional de E.I. já fazia isso, não tinha esses moldes(...).O ato de ler, o professor de E.I. que se preza tem que contar história todo dia, tem que ler alguma coisa para o seu aluno. Eu

me lembro de situações que eu fazia sem a menor idéia que realmente era o caminho. Então tem um pouco disso, quem trabalhou muito no E.I. fica mais à vontade com a questão da alfabetização (Marta).

A competência se situa na maneira mais solta e flexível de se trabalhar a linguagem escrita, partindo da oralidade para produzir textos coletivos, trabalhando com projetos, pela experiência nas antigas Unidades de Experiência e Centros de Interesse, pela leitura diária de histórias, pelo trabalho de artes, jogos e brincadeiras que não foram citados e tantas outras práticas. O professor de Educação Infantil, que não está preocupado com a sistematização do conhecimento, fica mais à vontade para fazer da leitura e da escrita algo significativo para as crianças. Não se pode esquecer que a Educação Infantil, desde os seus primórdios com Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1879-1952) e Freinet (1896-1966) foi inovadora no sentido de dar ênfase à expressão e aos interesses da criança, à liberdade para aprender, aos jogos e brincadeiras entre outros que se opunham à educação formal. O Ensino Fundamental já se beneficiou muito das orientações metodológicas da Educação Infantil e ainda tem o que aprender. Cabe aos profissionais da Educação Infantil perceber a importância do seu trabalho e não abrir mão de alguns princípios, não abreviar este tempo, em que é possível ousar, em prol de uma educação que insiste na antecipação de uma sistematização, que não leva em conta a infância no seu aqui e agora e nem a linguagem na suas diferentes dimensões e manifestações. Não foi por acaso que Irene se refere à passagem da Educação Infantil para o Inicial do Ciclo como uma ruptura:

A E.I é um sonho. Depois há uma ruptura. A criança tem que ler, já não brinca, não canta, não pinta tanto. Este é o nó: a continuidade no processo. As professoras do Inicial estão muito empenhadas em alfabetizar. As crianças vêm do encantamento e muda tudo até a sala (Irene).

A falta de continuidade acontece ainda pelas apropriações parciais da idéia de construção, do conceito de letramento e pela própria adoção da escola de um modelo único de conhecimento que não inclui as diferenças culturais, sociais, de gênero, de linguagem, nem o ritmo de aprendizagem de cada um. Mantém-se o antigo rito de passagem da E. I para o Ensino Fundamental, marcado até por “formaturas”, onde as crianças vestem “becas”, como forma de

delimitar o fim do tempo de brincar¹³⁸. O empenho das professoras pela alfabetização, ao invés de promover o encantamento pela descoberta da leitura e da escrita como mais uma possibilidade de expressão e de compreensão do mundo, é contraditoriamente a quebra do encantamento. Aprender a ler e a escrever significa superar o tempo da fantasia, torna-se grande, entrar para o mundo dos adultos, do saber científico e da razão instrumental:

Assim como Ulisses que rejeita sua identidade e se torna ninguém, a criança pré-escolar cobre com cera seus brinquedos e, tendo embrutecido seus sentidos, ingressa no mundo das letras, filtro da entrada do saber escolarizado, também dimensão da ciência. A fantasia é atrofiada, pois representa o passado a ser ultrapassado. E, como ironiza Brecht, na modernidade “é preciso apagar os rastros” (Nunes e Pereira, 1996, p.50).

Os professores de E.I alfabetizariam melhor porque não deixam as crianças cobrirem de cera os seus brinquedos ?

No que diz respeito à leitura diária, analisando algumas apostilas da época da Coordenadoria, observei que a literatura estava presente, assim como sugestões de formas e recursos para se contar histórias e de atividades de “aproveitamento” depois da leitura. Todo professor de Educação Infantil “que se preze” seguia/segue esta orientação. As histórias e poesias faziam/fazem parte da sua rotina. Porém, a questão que se coloca, e que já foi bastante explorada no segundo capítulo, é sobre o acervo de livros de literatura e repertório de textos de tradição oral a que professores e crianças têm acesso e a maneira como são abordados.

Maria leva para os professores uma série de possibilidades de trabalho, integrando literatura de tradição oral a diferentes assuntos que podem surgir em sala:

Então todos os meses a gente leva atividade em cima de cantiga de roda, em de poesia, partindo das histórias, até mesmo da Matemática. Quando a gente levou Matemática, a gente selecionou alguns livros (...) colocou para elas do horário da literatura ser rico, um horário que precisava estar presente, e como elas poderiam até utilizar os outros livros. E esse manuseio das crianças com livros de história, a gente está trabalhando muito com versos, com trava-línguas. A gente pegou esse universo mesmo cultural. Quando trabalhou Matemática, eu fiz uma pesquisa de livros, que eu tenho muita coisa, a gente procurou parlendas que falavam em coisas com números, o que tivesse Matemática, a gente procurou versos. Tem uma coleção recolhida assim no interior do Estado do Rio, tem um livro que tem muitos versinhos, mais de duzentos versos. A gente selecionou essas quadrinhas populares, que fala em número, que fala em quantidade. Então cada assunto assim, a gente procura buscar mesmo dentro de livro de história, dentro de verso, dentro de música de roda, para elas poderem ir tomando aquela coragem de levar na prática (Maria).

¹³⁸ Uma das professoras das turmas observadas, no final do ano, estava envolvida com a redação do discurso de formatura e com as “becas” que as crianças usariam.

Parlendas, quadrinhas, contos e cantigas podem nutrir o imaginário das crianças, divertir e também ampliar o seu letramento literário. O simples relato, porém, não permite inferir se Maria, ao autorizar as professoras a levar este *universo cultural mais amplo* para sala de aula, estaria sugerindo a elas se deixar levar pelo texto literário e *carregar água na peneira* junto com as crianças ou “aproveitar” melhor a literatura? A literatura à serviço dos temas corre riscos de se tornar pretexto para trabalhos e deveres. Já se observa aqui a intenção de uma abordagem interdisciplinar, onde a intertextualidade e a fruição podem estar presentes; a experiência de leitura literária dos professores permitirá ou não a abordagem da literatura de forma menos “educativa”.

A pesquisa de Batista (1998), com professores de Português, revela que mesmo tendo tido acesso ao curso de Letras, os professores, oriundo de classes populares, que não eram herdeiros das práticas de leitura da cultura letrada, portanto, que não puderam ter um aprendizado da leitura pelo contato inconsciente, pela familiarização ou pela virtude do exemplo, se colocam como leitores incertos. O conjunto de investimentos dos familiares destes professores, foram destinados a favorecer ou ampliar os resultados da ação escolar. O ato de ler, para eles, tem uma dimensão educativa, marcada pela busca de conteúdos educativos dos textos lidos, pela não-gratuidade, pelo controle de uma instância superior (professor), direcionando e submetendo a autonomia do aprendiz. Esta relação mais laboriosa com a cultura, interessada, forçada, tensa, insegura, mais militante, bastante distante da familiarização ou da herança, é a forma com que conseguem ler os textos literários e com que trabalham estes textos em sala de aula com seus alunos. Os anos de escolaridade não garantiram aos professores a apropriação de novas práticas e relações com a leitura.

Esta pesquisa e muitas outras reforçam o quanto conhecimento e experiência se fundem e anunciam que não se constrói novos conhecimentos, novas práticas, novos saberes, sem a experiência do sujeito. Desta forma, há de se pensar em momentos de formação em que se possa ressignificar as antigas práticas e se apropriar de outras. Caso contrário, as sugestões de Maria podem tornar-se mais um receituário seguido de maneira a se buscar conteúdos educativos, direcionando e submetendo professores e crianças a um significado único do texto literário.

Os relatos do nível regional, embora com sobreposições de orientações e diferentes níveis de apropriação das discussões mais recentes sobre infância e linguagem, apontam conquistas da Educação Infantil.

Eu acho assim, que as conquistas é a gente estar podendo ter um projeto para as escolas, um projeto de Educação Infantil, e ter ações concretas, a gente pode pontuar as coisas que aconteceram este ano: o atendimento do professor da Educação Infantil. Acho que ainda falta muito entendimento do professor em relação à metodologia, ao ensino mesmo. Que criança é essa que vem para a gente da Educação Infantil? Os problemas sociais são falados demais, elas (as professoras) falam que interferem (no trabalho) demais. Mas, você fazer o cara perceber que o aluno está ali na escola e tem que aproveitar aquele espaço que ele tem. Quer dizer, o que eu vou fazer com esse menino? Eu vejo assim, que talvez tenha um distanciamento dos professores com as crianças, para esse olhar, não que ele queira, talvez ele não tenha consciência, entendeu, desse meio social. Não sei, ou que também ele faz parte desse meio social (Denise).

Mesmo sem pernas para dar os passos necessários, as CREs começam a ter projetos e ações para a Educação Infantil, refletindo de alguma forma políticas instituídas no Nível Central. Os profissionais responsáveis pela Educação Infantil no nível regional estão se aproximando mais das práticas, podendo avaliar os nós que foram sendo dados ao longo de um tempo sem acompanhamento específico. Apesar de atadas às questões administrativo-pedagógicas, começam a puxar alguns fios. Na fala de Denise aparece a preocupação com uma metodologia de trabalho voltada para a criança que atendem. Criança constituída no seu meio social, cujos problemas interferem na turma e que precisa ser olhada mais de perto pelos professores para também ter novas possibilidades de inserção num universo cultural mais amplo. Os problemas sociais não só interferem, como estão dentro da sala de aula. Os professores, segundo Denise, distantes ou imersos no mesmo meio social estão sendo chamados a valorizar o espaço da Educação Infantil e a permitir que a criança aproveite o que ele tem para oferecer a ela.

Neste movimento inicial de olhar para as questões específicas da Educação Infantil estas professoras/ responsáveis não assumem culpas pelos problemas do Ensino Fundamental:

Uma coisa que eu ouvi na semana passada e a gente fica muito triste. Nós, seres humanos, sempre temos que procurar alguém para ser culpado do que a gente faz. Então, eu estava num lugar e escutei a pessoa falar assim:- Está vendo, já vai cair uma bomba aí. O Ciclo no município está uma droga, culpa da Educação Infantil. Vão te chamar! Aí eu falei:- Gente, o trabalho da Educação infantil começou praticamente agora. Como é que a culpa pode ser da Educação Infantil se o Ciclo agora em agosto estar ruim? (Clarice)

Pois, para Clarice, o trabalho na Educação Infantil na rede, embora venha de longa data, está começando agora. O que estaria significando para

ela este início? O atendimento de um quantitativo mais representativo da realidade carioca? A autoria de uma prática focada na criança hoje, imersa na sua cultura e no seu tempo presente?

Passo agora à sala de aula para observar as questões de nível micro-social, ver de perto a criança nas suas inter-relações e a abordagem da linguagem na sala de aula.

3.2.3. Infância e linguagem na sala de aula

Entrar numa escola pública do município me levou longe no tempo. Me vi de uniforme, sapato preto, saia azul-marinho de pregas, camisa branca de algodão e bolso bordado com um triângulo escrito dentro E P (Escola Pública). Lembrei da minha primeira série, pois as duas escolas onde centrei as observações atendem da Educação Infantil à quarta série. Estas escolas foram eleitas por serem a modalidade que tem o maior número de turmas de Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio. A escolha das escolas, na verdade das duas turmas, conjugou os critérios de familiaridade e de competência pedagógica. Como já abordado no início do Capítulo, cheguei às escolas por ter conhecimento de que tinham uma proposta pedagógica definida e uma equipe envolvida com o trabalho e às professoras depois de um contato mais próximo com elas.

A Escola 1, localizada na AP 3, se situa dentro de um conjunto habitacional da antiga Caixa dos Bancários. É considerada pela comunidade uma escola pública de qualidade, sendo bastante procurada no bairro. Atende as crianças do conjunto e também outras que moram em áreas de favela próximas. A diretora e a coordenadora foram professoras da escola e estão no cargo há vinte anos. O corpo docente tem bastante estabilidade. A escola funciona em dois turnos, com oito turmas em cada um. O prédio tem um só pavimento: um largo corredor, que serve também de pátio interno abriga, à esquerda do portão de entrada, o almoxarifado, os banheiros (feminino e masculino), os bebedores, a cozinha com refeitório aberto e quatro salas de aula; à direita, encontram-se a secretaria e a direção num único espaço amplo, um viveiro de pássaros no corredor, a sala de leitura com muitos livros, mesas e uma parte organizada com cadeiras para assistir vídeo e mais quatro salas de aula. No fundo do corredor, onde era uma outra porta, foi feito um pequeno palco para apresentações diversas. A área externa tem um pequeno pátio cimentado na frente da escola,

um espaço com casinha de boneca e gangorra e um portão que leva a uma área grande, que pertence também a uma outra escola municipal, com quadra polivalente coberta, parquinho com balanços e areia e um espaço amplo de piso de cimento. Uma vez por semana as crianças têm aula de Educação Física na quadra e outra vez a professora de turma propõe atividades neste espaço. Segundo a diretora, a horizontalidade do prédio permite uma circulação fácil e também um maior controle das crianças.

Esta escola tem o seu projeto político-pedagógico estruturado e registrado num livro recentemente publicado. Foi justamente o convite para o lançamento da publicação que me aproximou desta professora de Educação Infantil.

A escola tem apenas duas turmas de E.I, uma no turno da manhã e outra no da tarde. As turmas têm cerca de 25 crianças de quatro a seis anos de idade, sendo assim, no final do ano, algumas vão para o Inicial do Ciclo e outras continuam com as professoras. A sala, ampla e bem organizada, é partilhada pelas duas turmas. Estantes viradas criam diferentes ambientes: o espaço da casinha de boneca, que tem móveis de madeira de quarto, sala e cozinha, o canto da pintura com cavalete e a “rodinha”, cujo tapete plástico a delimita, chegando até uma elevação do piso em frente ao quadro de giz. Há mesas quadradas de fórmica com cadeiras para todas as crianças, uma mesa para professora, estante com materiais de desenho, recorte, colagem, papéis, papelaria para desenhos já feitos, cabideiro para colocar as mochilas, secador de trabalhos, pia e filtro. A estante da rodinha tem muitos jogos e brinquedos, o canto da leitura tem livros variados, o canto de ciências tem um aquário e livros informativos. Murais com produções das crianças, “janela do tempo”, quadro de ajudantes e “chamadinha” de madeira, alfabetário de tecido com um bolso para cada letra, que contém fichas com recorte de revista e nomes e seqüência de números compõem as paredes. Enfim, o espaço tem muitos recursos e materiais e a organização permite o acesso das crianças a eles.

A organização e a disciplina são bastante presentes na escola toda. Antes da merenda todas as turmas lavam as mãos e fazem uma pequena oração, depois todos escovam os dentes. Os deslocamentos são feitos em filas e os horários seguidos com rigor. Às quartas-feiras, no início do dia, toda escola se reúne para cantar o Hino Nacional diante da bandeira. Depois do hino, uma turma se encarrega de ler uma oração feita pelas crianças junto às professoras. Às quintas-feiras, todas as turmas têm Educação Física na quadra com um

professor especializado. As sextas-feiras, vão à sala de leitura pegar livros emprestados. O controle dos empréstimos é feito por crianças de quarta série do outro turno. Os livros para esta atividade são classificados com fita durex colorida na lombada. Os “bibliotecários” espalham os livros numa longa mesa e, cada criança depois de escolher o seu, em fila, se dirige a um deles para anotar na ficha. O pequeno pátio na frente da escola é usado semanalmente também. Não observei a existência de um recreio coletivo. A escola é silenciosa a qualquer hora que se chegue.

Há projetos bimestrais comuns a toda escola. Na época da observação, os murais do corredor exibiam produções de todas as séries em torno de livros de Ruth Rocha. Uma pequena biografia da autora abria a exposição. Dobraduras, desenhos, pinturas e textos criativos compunham os diferentes painéis. Via-se claramente a valorização da produção das crianças e das releituras das obras lidas.

A Escola 2, situada na AP 4, zona oeste da cidade, se localiza ao lado de um condomínio. Mas, a maioria das crianças que freqüentam esta escola, segundo a diretora, mora em áreas populares e *comunidades carentes* próximas. Cheguei à escola através da sua coordenadora pedagógica, com quem convivi no Curso de Extensão em Gestão de Educação Infantil, Convênio PUC-Rio, SME-RJ. Seu envolvimento com o trabalho e seu empenho em fazer do grupo de professores uma equipe me mobilizaram a conhecer o trabalho de perto. Solicitei a autorização para realizar a pesquisa e ela prontamente atendeu, fez contato com as professoras e uma delas se dispôs a me receber.

Pela planta da escola, observa-se que ela não foi planejada para abrigar o 1º segmento do Ensino Fundamental; a estrutura do prédio em dois pavimentos, a altura dos degraus das escadas e a presença de laboratório evidenciam isto. As gestões anteriores foram adaptando as salas e sanitários para a Educação Infantil e turmas iniciais. Segundo a diretora, que está desde 1996 à frente da gestão, o corpo docente sofreu algumas alterações, mas hoje o seu perfil é de *pessoas que procuram fazer um trabalho de qualidade, que têm freqüentado as capacitações oferecidas pela SME*.

Na frente da escola, há um pátio aberto utilizado como quadra esportiva; na lateral, uma área longa de acesso à entrada que se dá em um pátio coberto, como pilotis. Neste térreo, situa-se a cozinha, cantina (desativada), refeitório, banheiros feminino e masculino, secretaria, direção, sala e banheiro de professores, sala de vídeo e de coordenação e, ao centro, uma escada que sobe

para as salas de aula. As quatro turmas de Educação Infantil ficam no primeiro andar, à esquerda, junto com banheiros e bebedores baixos, próprios para as crianças. Um cercado de madeira com portão fecha esta área. Ainda no primeiro andar, à direita ficam a sala de leitura, os banheiros e as turmas do Ciclo¹³⁹. As outras séries ficam no andar de cima.

A escola funciona em dois turnos. Em cada um há quatro turmas de Educação Infantil e mais oito turmas com as outras séries/ciclo. A maioria dos professores de E.I. faz dupla jornada.

A escola tem projetos anuais, sugeridos pela direção e lançados em fevereiro para toda comunidade escolar. Em 2002 o projeto foi Meio Ambiente, segundo a diretora, foi feito um paralelo entre o meio ambiente e a comunidade das formigas. Além deste, há projetos menores, aproveitando as datas comemorativas, feitos pela coordenadora pedagógica. Na época da observação, houve a culminância do projeto folclore e a abertura da primavera. Cada turma expôs no pátio cartazes com pesquisas sobre folclore e algumas apresentaram danças. Chamou a atenção a presença de desenhos de bumbas-meu-boi, sereias, sacis e outros personagens folclóricos feitos em folhas mimeografadas. Até os cocares dos índios da quarta-série haviam sido feitos a partir de um desenho igual para todos. A diferença foi o colorido e as colagens de cada um. A maioria dos cartazes era ilustrada com fotografias recortadas de revistas e textos manuscritos a lápis ou caneta esferográfica, seguiam o mesmo padrão com poucas diferenças entre as produções.

Além das professoras de turma, esta escola tem professores de educação física e de sala de leitura para o Ensino Fundamental, mas não para a E.I. Há recreio no pilotis, dividido por grupos, depois da merenda no refeitório. Os professores não participam do recreio, é uma hora reservada para descanso e lanche, que se cotizam para comprar. Na sala de professores, a coordenadora deixa jornais e revistas para serem lidos, há também um mural de fotografias de festas de aniversário e outras confraternizações e outro mural com informes.

A sala de E.I da turma observada é também bastante ampla, com muitos materiais nas estantes e pelas mesas; um tanque, cavalete para pintura, casinha de boneca com os mesmos móveis de madeira do que os da Escola 1, com estante dividindo o ambiente, armários, murais com produções das crianças, alfabetário e seqüência numérica presos na parede. Também há muitos jogos e

¹³⁹ O Ciclo tem a duração de três anos –inicial, intermediário e final – e atende as crianças de 6 a 8 anos (idade regular). A partir do Ciclo frequentam a terceira e a quarta séries.

materiais, mas a disposição é confusa, dificultando o acesso das crianças e a própria organização.

Tanto a professora da Escola 1 quanto a da Escola 2 estão há cerca de quinze anos na rede, ambas são identificadas pela direção e coordenação das escolas com sendo muito comprometidas com o trabalho que realizam. Observei que compram livros, jogos e materiais para as turmas por conta própria. A professora da Escola 1 tem outra matrícula como professora de Ciências de 5^a a 8^a série, a da Escola 2 faz dupla jornada na mesma escola e sempre trabalhou com a Educação Infantil e alfabetização. Ambas me mostraram muitos livros, trabalhos realizados com as crianças e fotografias de atividades.

Em conversas com a professora da Escola 1, observei uma preocupação em fundamentar a sua prática com leituras, cursos e grupos de estudos. Mostrou-se em constante atualização e, na entrevista com a diretora e a coordenadora da escola, percebi que ela servia de referência para a outra professora de E I e também para professora do Inicial do Ciclo. Participou do grupo de elaboração da proposta pedagógica da escola, que resultou no livro, e tem sido convidada pela CRE para promover oficinas nos encontros com professores.

A professora da Escola 2, segundo à coordenadora, é muito dedicada ao trabalho: *investe na compra de livros e materiais para usar diretamente com as crianças e quando tem festas e comemorações na escola, não poupa esforços, fica até mais tarde organizando*. Nas conversas informais, a professora relatou atividades realizadas, mostrou materiais pedagógicos que utiliza e livros de literatura que *servem para diferentes unidades de trabalho*, como por exemplo, livros para trabalhar cores, formas, pequeno e grande etc. Não trouxe indagações teóricas nem demonstrou ter participado recentemente de cursos ou atividade de formação. Em diferentes momentos, observei que fazia uso dos antigos materiais da Coordenadoria.

Acolhimento e rotina

Em ambas as escolas as turmas de E.I. entram quinze minutos depois das outras e saem quinze minutos antes. De acordo com as diretoras, o objetivo é preservar as crianças da movimentação maior da escola. As professoras recebem as crianças, que fazem filas, de menino e de menina, para ir para sala. Em ambas as turmas, de vez em quando, as professoras cantavam durante este percurso.

Antes de chegarem à sala é oferecido leite. Os que querem beber se dirigem ao refeitório, mas poucas crianças o fazem (cerca de 2, 3). Quando não cantam na fila, as crianças conversam entre si. Chegam na sala, penduram as mochilas e sentam na rodinha. É uma hora em que trocam informações entre elas. A professora da Escola 1, diz que alonga propositalmente este momento para deixá-las conversar. A da Escola 2, observei que aproveita este tempo para organizar o material que será usado no dia. É a hora das novidades, da chamada e da janela do tempo.

Na Escola 1 este momento tem um ritual bem definido e constante: cada dia uma criança é responsável pela chamada, mostra a ficha, lê o nome do colega e o “dono” do nome o coloca no quadro de madeira, que já vem dividido em duas partes- menino e menina. No final da chamada há uma contagem para ver quantas crianças estão presentes. O ajudante faz o registro no quadro, marcando com giz um risco para cada nome. A professora escreve os números e confere a soma com as crianças. Depois, ela observa a data no calendário e escreve no quadro o planejamento em letra de imprensa maiúscula, vai lendo e fazendo comentários e combinações, organiza o quadro dos ajudantes e vê quem vai ser o responsável pela janela do tempo. Então começam as novidades e depois as atividades. Cabe aqui uma observação trazida pela professora: no início do ano, várias crianças se chamam por *Nem*¹⁴⁰, ou seja, são anônimas. Por isso, o trabalho com o nome significa mais que o reconhecimento da sua escrita. Para algumas crianças, representa a sua nomeação e diferenciação das outras, ou seja, é um momento importante para a constituição da sua identidade.

Na Escola 2, em um dia das observações, a professora iniciou a rodinha cantando músicas para dar “bom dia” e rezando o Pai Nosso com as crianças. Observou o calendário, recontando os dias para conferir com as crianças. Depois, iniciou outra canção para a “janelinha do tempo”. Fez uma brincadeira

¹⁴⁰ Como já tinha ouvido outras professoras comentarem sobre esta forma de tratamento que é dada às crianças, quis saber mais sobre este fato. A professora relata que são principalmente as crianças oriundas das creches que se tratam por *Nem* e muitas chegam à escola sem saber o seu nome. O trabalho com o nome é de nomeação de si próprio e do outro. É interessante observar que este tratamento indiferenciado que chegou à criança, já acontece a mais tempo com os outros atores da comunidade escolar: as professoras são Tia, os pais, Pai e as mães, Mãe.

de “braço de ferro” em que contava para ver a criança que conseguia ficar mais tempo com o braço levantado, fez a chamada, mostrando as fichas dos nomes: *vamos ver quem veio?* Depois deixou cada um contar as novidades. Nos outros dias não seguiu esta rotina. Envolvida com o tema, começava logo as atividades que tinha planejado para o dia.

Na Escola 1, as crianças participam do planejamento e sabem o que vai acontecer durante o dia, fazem comentários, lembram de atividades já feitas, dos combinados do dia anterior, do que foi iniciado antes e que terá continuidade depois, negociam, emitem opiniões. Na Escola 2 as crianças são conduzidas pela professora, fazendo pontualmente as atividades ao longo do dia.

Nas duas escolas, foi observado que este momento de conversa inicial é um dos poucos em que as crianças têm a oportunidade de coletivizar suas experiências. Circulam os mais diferentes assuntos: filme da tv que vários assistiram e que têm a oportunidade de comentar impressões, o bolo que foi roído pelo rato e que cada um pode dar sugestões, situações de casa, brinquedos que ganharam etc. Mesmo que nem sempre seja possível a fala de todos, este momento de acolhida, acariciado pela palavra, abre possibilidade para a criança ouvir e ser ouvida. Nas situações observadas em que as professoras tiveram uma escuta interessada, fazendo comentários, coordenando a passagem de turno entre as crianças e garantindo a circulação das falas, esta atividade rotineira ganhou uma outra dimensão: estabeleceu os elos de coletividade, rompendo os limites da rotina.

Além deste momento inicial, a rotina se define pelo pulsar da sala de aula, pelo ritmo e seqüência das propostas. Na Escola 1 o ritmo foi marcado por dois eixos: o horário e seus espaços pré definidos e o tema do projeto. Na Escola 2 o encadeamento foi dado pela seqüência de atividades em torno do tema.

Na Escola 1, pela própria organização institucional e da professora, há uma rotina pré estabelecida, em que as crianças têm a oportunidade de utilizar áreas comuns da escola e aproveitar os diferentes recursos que a sala de aula oferece. A instituição define os horários destinados à merenda - lavar as mãos, lanche, escovar os dentes, guardar a mochila – , ida à quadra grande, à área na frente da escola, à sala de leitura, ao hino e a professora divide o tempo em sala entre atividades coletivas na rodinha e nas mesas, em que a professora explora o tema e áreas específicas, e atividades diversificadas que contam com jogos, brincadeiras na casinha de boneca e artes. Nas atividades coletivas, o espaço

da rodinha é aproveitado para ler diferentes tipos de textos, apresentar materiais e jogos e explicar suas regras, mostrar as produções das crianças e deixá-las fazer comentários, ouvir música, se movimentar e dançar, fazer relaxamento depois da quadra e propor atividades de registro que serão realizadas nas mesas. O trabalho diversificado, que ocupa cerca de uma hora por dia, é organizado em cantos da sala e as crianças fazem um revezamento entre eles. Nas mesas, a professora disponibiliza jogos estruturados – da memória, dominó, de tabuleiro com dados, letras móveis, seqüências etc –, blocos de construção e de encaixe, massinha de modelagem, materiais para desenho, pintura no cavalete entre outros. No chão, são colocados os blocos para construções grandes e ficam também os cantos de leitura e de ciências. Para a casinha de boneca, que é a preferida de muitos, a professora organiza grupos de cinco crianças; para que todos possam brincar; seu registro dos que já foram brincar pode ser consultado pelas crianças. A cada dia a professora organiza novos jogos nas mesas e explica previamente os estruturados. Ela circula durante estas atividades, coordena o rodízio e fica mais tempo na mesa dos jogos. Foi observado o cuidado que tem na disposição dos brinquedos e materiais. A casinha de boneca é toda equipada. Na cozinha, além de pratos e panelinhas, há embalagens vazias de produtos diversos: potes de iogurte, por exemplo, ficam dentro da geladeira, caixa de sabão em pó numa prateleira. O mesmo ocorre no quarto/sala: o armário tem roupas para serem vestidas, na mesinha tem um telefone, na mesa grande um teclado de computador e um rádio quebrado, uma bolsa tem dentro uma carteira que, por sua vez, tem dinheiro em miniatura. Ela também organizou um caixote plástico com diversos carrinhos, baldes, pás, máquina fotográfica, cordas de pular, giz e outros brinquedos para as atividades ao ar livre.

Na Escola 2, a professora trabalha mais no coletivo. O tema é o desencadeador das atividades. Como explorava os vegetais, cada dia uma parte do vegetal era abordada com histórias, gravuras, desenhos, músicas, pesquisa em revista, recorte e colagem, pinturas, construções com sucata, informações e experiências – plantio do feijão, observação de flores, confecção de saladas verde, de maionese e de frutas. O trabalho diversificado nas mesas – recorte colagem, desenho, massinha e a pintura em cavalete -, durante as duas semanas de observação, aconteceu uma vez, enquanto a professora trabalhava individualmente anotando no desenho o que a criança dizia ter feito. As crianças se dirigiam aos brinquedos das estantes e à casinha de boneca nos intervalos

entre as atividades ou na hora em que a professora as atendia individualmente. Ela intervinha nas brincadeiras quando as crianças corriam pela sala, disputavam materiais ou falavam alto. Houve também jogos organizados e dirigidos pela professora: um jogo de tabuleiro e dados e uma “feirinha” para compras de legumes e frutas (de plástico) com dinheiro em miniatura.

No ritmo de cada turma, a seleção dos textos lidos, as propostas de discussões e de trabalhos, as falas das professoras ao se dirigirem às crianças, as falas de crianças e a escuta das professoras foram evidenciando as visões de infância, de educação infantil e de linguagem de cada uma. Em alguns momentos, num movimento não linear, visões foram contraditoriamente justapostas. A seguir, trago algumas situações para efetuar esta análise.

Textos e contextos

Músicas e canções apareceram nas escolas de diferentes maneiras: nos deslocamentos em filas, para delimitar atividades e saudações, para repetição de gestos, para dramatização dirigida, como fundo musical de atividades e para movimentação livre. O repertório observado foi predominantemente de músicas destinadas ao público infantil: as tradicionalmente escolares, que versam sobre a chegada, saída, hora do lanche, saudações de bom dia e boa tarde etc, as cantigas de roda e as de compositores como Xuxa, Bia Bedran, Vinicius de Moraes entre outros.

Se, por um lado, chamou a atenção a presença, numa das escolas, de músicas de qualidade como fundo musical de atividades e até mesmo para seqüência de movimentos sugeridos pela letra, que divertiu e desafiou as crianças - que depois se soltaram e dançaram livremente - , por outro, o predomínio das canções escolares trouxe o resquício de outra visão de infância.

Visão mais evidente ainda na dramatização de uma cantiga de roda em que as crianças receberam adereços prontos para se caracterizar, repetindo linearmente a letra da música, com gestos tímidos. As mesmas crianças, porém, numa brincadeira livre, com armas construídas com material de encaixe, dramatizavam um confronto entre polícia e bandidos, usando vocabulário de gírias e expressões que deixava claro que a situação era familiar. Entendi a timidez e até a recusa de alguns naquela dramatização dirigida. Nos adereços da cabeça, instituiu-se o silêncio. Na construção da arma era possível falar, embora a professora pedisse silêncio pela agitação.

Foi observada a presença de orações, nas duas escolas. Antes do lanche, um agradecimento: *Papai do Céu, agradecemos a nossa merendinha, amém*; no início do dia, o *Pai Nosso* e depois do hino, a leitura de uma oração produzida na escola. A presença deste texto surpreendeu, pois não esperava encontrá-lo nestes espaços e pergunto: o que as orações na escola pública hoje estariam significando? Continuidade de uma prática ou retomada em tempos difíceis? A educação religiosa, segundo a LDB, não seria opcional?

Nas duas escolas, havia poemas e mensagens em trabalhos feitos por ocasião do Dia dos Pais:

Um cartão, com o texto abaixo escrito no computador, acompanhava o presente que uma das turmas tinha feito para o pai:

Papai,

Para você um presente
Eu fui correndo comprar
Mas na loja não havia
O amor que eu quero te dar
Neste dia especial
Ouve bem o que eu te digo
Você pra mim papai
É o meu melhor amigo

Feliz Dia dos Pais!

No trabalho de dobradura de barco, em que cada criança desenhou o seu pai, no mar estava escrito:

Papai, por mais que o mar se levante
Nas tempestades da vida...
Sendo você o comandante
Nossa vida está garantida

Sobre o desenho de uma mão grande mimeografada, tinha o carimbo da mão da criança em tinta gouache laranja e a frase: *Pai, se precisar de uma mãozinha amiga, conte comigo.*

O desenho de um super herói de capa, botas etc, mas sem cabeça – para a criança desenhar o retrato do pai – vinha a frase para ser completada: *papai, você é um*

No “bloco” escrito com letra de forma, o poema de Henriqueta Lisboa:

Coraçãozinho

Coraçãozinho que bate

Relógio de papai

Vamos fazer uma troca?

Tic tac
O relógio fica comigo

Dou o coração a papai
Tic tic tac

Que crianças são estas de que os poemas e frases tomam a voz? Mãozinha, coraçãozinho só mesmo o diminutivo cabe para designar as partes do seu corpo. Os in-fans parecem não ter o que dizer, falam por eles, talvez o que não sintam, não pensem e não queiram. As professoras, co-autoras destes poemas e frases, talvez não tenham percebido o quanto apequenaram as crianças colocando em sua boca palavras sem pedir autorização. O que cada uma gostaria de dizer para o pai? Como são estruturadas as famílias?

Datas comemorativas e outros temas são fios condutores para conversas e trocas de informações e desenvolvimento de atividades. Na abordagem dos temas, as professoras se valeram de explicações orais, gravuras/cartazes e textos impressos principalmente em livros. Porém, como já vimos, os livros são portadores de diferentes gêneros de discurso que, por sua vez, têm uma proposta básica de interação. Entre estas propostas, Paulino (2000,p.43) destaca: a pragmática – que visa a mudança de comportamento -, a ficcional e a informativa – que visa o acesso/produção simbólicos de conhecimentos, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas. Nas observações das turmas, embora as três propostas estivessem presentes nos discursos das professoras, houve o predomínio de falas de intenção informativa. No entanto, chamou atenção como cada professora tratou a informação e os tipos de textos que utilizaram para tal.

A professora da Escola 1 explorava o tema folclore, destacando a figura mitológica do Saci. Introduziu o negrinho de uma perna só, contando uma história, ou seja, utilizando-se de uma narrativa ficcional. Criou um clima de surpresa levando uma cesta com um livro e um chocalho dentro. Antes de ler, mostrou a capa do livro e o nome dos autores. Lia pausadamente cada página, mostrava a ilustração e balançava devagar o chocalho. Depois da história, colocou um CD com a música do Saci e as crianças cantaram e imitaram o personagem pulando de uma perna só. No dia seguinte, leu uma parte do livro *Armazém do Folclore*, de Ricardo de Azevedo, que caracterizava este personagem, e propôs a confecção de um Saci de dobradura. No outro dia, levou um desenho do Saci para colorir e se transformar em um quebra-cabeça. Depois, contou uma história do Sítio do Pica-pau Amarelo, em forma de

pranchas, em que o Saci fazia uma de suas travessuras: quebrava os ovos que Tia Nastácia tinha separado para fazer um bolo de baunilha. A partir da história, trabalhou um problema de matemática, cuja proposta era desenhar o que acontecera com os ovos e, no outro dia, levou a receita do bolo, os ingredientes e o fez com as crianças.

Nesta seqüência de atividades havia troca de informações entre a professora e as crianças que interagem se remetendo aos seus conhecimentos. O trecho do livro informativo que a professora leu, por exemplo, não se destinava especificamente ao público infantil. Ela não estendeu a leitura, mas também não barateou as informações simplificando o texto. Assim, as crianças tiveram a oportunidade de serem leitores ouvintes de um texto que dava acesso a várias informações sobre o Saci e tiveram também a oportunidade de utilizar mais um gênero do discurso. Durante a confecção do bolo, a professora consultava a receita e procurava os ingredientes com as crianças. Neste momento, chamava a atenção para os rótulos das embalagens, convidando-as a ler. Não dava explicações a priori, mas também não se abstinha de dá-las quando se fazia necessário. A receita e os produtos se integraram a uma prática de leitura com finalidade específica: fazer o bolo de baunilha.

A professora da Escola 2 organizou o seu planejamento de forma a explorar cada dia uma parte dos vegetais¹⁴¹. Na segunda-feira, por exemplo, deu o título de “como nascem os vegetais”. Contou a história da *Sementinha*, organizou copinhos de café com algodão para as crianças “plantarem” feijão, contou em forma dramatizada a história *A árvore é nossa amiga* para explicar para que servem as partes da árvore, colocou duas árvores desenhadas na cartolina sobre o chão para as crianças pintarem o tronco e a copa, depois deu retângulos de papel crepom colorido para elas cortarem as folhas, flores e frutos. Uma vez organizadas as árvores, que seriam para a Festa da Primavera, a professora cantou a música *As árvores balançam*, fazendo gestos com as mãos para as crianças repetirem, as crianças repetiram sentadas no chão. Ela mostra um cartaz com a letra da música, vai cantando e apontando as palavras. Quando parou de cantar a música, fez a pergunta: *vamos ver quem é esperto?* Pediu,

¹⁴¹ A professora me mostrou o planejamento. Reproduzo apenas o título que deu para cada dia da semana: terça-feira – as flores do jardim, quarta-feira-festa da primavera e do folclore, quinta-feira - frutas do pomar, sexta-feira – Centro de Estudos, segunda-feira – os legumes e as verduras da horta.

então, para as crianças localizarem as palavra árvore e flor. A cada acerto dizia: *fulano é esperto!* No final do dia, pediu para trazerem uma flor no dia seguinte.

Tanto na história da *sementinha* quanto na dramatização do menino e da árvore, a roupagem ficcional da narrativa era apenas um recurso retórico para o texto informativo. A primeira, em forma de livro infantil, com ilustrações de traços simples, descrevia a evolução da semente até virar uma flor. Foi lida pela professora, que depois a reconstituiu passando página por página do livro, num movimento de recapitulação das informações. A segunda, em forma de teatro de bonecos em que a professora usou como recurso um fantoche de saco de papel com o desenho de um menino e um cartaz com uma árvore desenhada com olho, nariz e boca no tronco e a copa sugerindo um cabelo, tinha como objetivo discutir as funções das partes do vegetal. À título de análise, reproduzo parte do diálogo desta atividade:

Menino: Para que serve a raiz?

Árvore: A raiz é como a boca, serve para sugar o alimento e a água.

Criança: *Mas a boca está aqui* (aponta para a boca desenhada no tronco)

Professora: *É só o desenho ...*

Árvore: *As folhas são como nariz, são para respirar.*

Menino: *E o tronco?*

Criança: *O tronco é de madeira.*

Professora: *Madeira dos móveis, da casa...*

A professora deixa os personagens e continua o diálogo com as crianças:

Professora: *E a fruta?*

Criança: *Para fazer doce, suco*

Professora: *Sorvete, geleia... E a flor?*

Criança: *Para enfeitar. Eu já vi no casamento*

Professora: *É tem no casamento, na casa, no jardim... Dentro do frutinha tem ca... roço! A gente plantou uma sementinha de feijãozinho...*

Como se observa, a dramatização com o desenho da árvore de forma humanizada e o fantoche do menino, que são personagens possíveis numa narrativa ficcional, não favoreceu o trabalho com a informação pretendida. A analogia feita, entre as funções das partes do vegetal e as partes do corpo humano, acabou tornando-se confusa frente ao desenho da árvore. A professora, ao tomar o desvio típico do pensamento sincrético infantil, perdeu o objetivo da atividade, reduzindo o funcionamento do vegetal ao uso que fazemos dele. O que estaria indicando esta perda de objetivo? Falta de clareza da relevância da informação para as crianças pequenas? Por outro lado, a professora conduziu o tempo todo a atividade, o que também mostra que o deslocamento das funções do ser vivo para a sua utilização pode ter sido proposital.

Outra prática que se observa no diálogo é o uso de diminutivo e a pergunta respondida pela própria professora. Ao pronunciar a palavra *caroço*, dá uma pausa na sílaba *ca*, como se precisasse dar uma pista; espera a resposta e logo depois completa a palavra, numa atitude que evidencia o quanto espera das respostas das crianças.

Estas posturas em relação ao trato da informação revelam as diferentes formas de ver a capacidade das crianças pensarem e estabelecerem relações, bem como visões diferenciadas da relação entre aprendizagem e desenvolvimento infantil, evidenciando que as orientações da proposta pedagógica da SME, como sentenciam o texto abaixo, estão em processo de apropriação:

A aprendizagem se dá num movimento integrado com o desenvolvimento, em que um serve ao outro. Quanto mais a criança e o adolescente aprendem, mais se desenvolvem, através da interação, da prática dialógica em que conteúdos significativos vão sendo articulados aos seus conhecimentos, reorganizando-se os sentidos particulares de cada um (Multieducação, 1996, p.83).

As falas de intenção pragmática estiveram presentes através de histórias, relativas à boa alimentação e ao comportamento solidário em relação a um personagem flor, e através de falas, quando as professoras sentiam a necessidade de chamar a atenção das crianças, como nos exemplos abaixo:

O M. não está hoje na nossa roda porque ele está fazendo um monte de coisa que não pode. Vai ficar pensando. A gente não vai conversar com ele até que ele volte à calma.

Não estou gostando porque a turma está dando chute, brigando, não dá para vir para a escola para isso. Nos ajudantes, eu vou começar a tirar o nome de quem bate. O colega que irrita, que implica, que não ajuda, não vai ser ajudante. O que vocês acham?

Você não vai ser a Rosa (personagem da dramatização) porque não está ficando bonita.

A Patrícia vai achar que tem gente mal educada aqui e vai embora.

Observa-se nessas situações que as próprias professoras mostraram as conseqüências e deram as soluções para as atitudes das crianças que consideraram inadequadas. As sanções pelas transgressões giraram em torno dos afetos e da privação do convívio: o grupo que era chamado a não conversar com quem estava agitado, a professora que não gostava das brigas, a visitante que iria embora, a menina que não estaria *bonita*¹⁴² o suficiente para participar da atividade. Quando as crianças foram solicitadas a opinarem diante de uma

¹⁴² O emprego do adjetivo bonita como sinônimo de boazinha, bem-comportada, quieta reforça a subestimação da criança e a valorização da moral.

situação, a solução precedeu a pergunta, dando pouca margem para coordenarem os seus pontos de vista. Estas falas e posturas remetem às questões sobre autonomia apontadas por Kamii (1986), que entende que a autonomia é construída na possibilidade das crianças tomarem decisões considerando os pontos de vistas de outras pessoas e não apenas um sistema de recompensas. Para a autora, a autonomia é indissociavelmente moral e intelectual e é criando e coordenando relações que se constrói conhecimento. Portanto, *as crianças que são desencorajadas de pensar autonomamente construirão menos conhecimentos do que aquelas que são mentalmente ativas e autoconfiantes* (p.113).

As narrativas ficcionais, presas ao utilitarismo do tema, estiveram pouco presentes para simples desfrute das crianças. Em uma das turmas observei alguns momentos: crianças manuseando livros no cantinho de histórias, durante o trabalho diversificado, no dia de escolher o livro para levar para casa e numa atividade que surgiu de maneira espontânea, em que uma criança contou a história do seu livro para a turma. Nesta última, o livro possibilitou momentos de interação entre as crianças e entre elas, o texto e as ilustrações, formando um coletivo de leitores potenciais interessados, que mobilizou a professora a sugerir que, no dia seguinte, outras crianças contassem suas histórias para o grupo. Além disso, o leitor teve a oportunidade de fazer uso da modalidade escrita da língua, pois simulava uma leitura submetendo-se a algumas regras convencionalizadas para a escrita, que havia internalizado por ser um leitor ouvinte.

A hora de ler e ouvir histórias mostrou-se um dos momentos de atenção e interesse das crianças. Algumas vezes, a chave que abriu o espaço das histórias era o verso recitado junto às professoras:

Fechou a boquinha
Ligou os ouvidinhos
Abriu os olhinhos
Agora vamos ouvir a história!

As crianças se acomodavam no chão e se deixavam levar pela narrativa. Até textos pouco elaborados ganhavam majestade; o que evidenciou o potencial criador das histórias, gerando trocas e significados e mobilizando a afetividade daquele coletivo de ouvidos ligados e olhos abertos.

Observando as salas de leitura de ambas as escolas, percebi que havia um acervo de literatura infanto-juvenil bastante variado e de boa qualidade. As escolas públicas têm recebido livros de literatura, previamente selecionados por

especialistas¹⁴³, através de diferentes projetos do Governo Federal. Nos últimos anos, as escolas municipais contaram também com uma verba específica da Prefeitura para a aquisição de livros na Bienal do Livro do Rio de Janeiro e no Salão do Livro Infantil e Juvenil, tendo a oportunidade de fazer escolhas para renovar o acervo¹⁴⁴. Também observei que estas salas eram organizadas, com livros classificados e de fácil acesso pelas crianças e professoras. Embora a renovação do acervo possa ser episódica, a Educação Infantil inserida nas escolas de Ensino Fundamental parece se beneficiar de uma gama diversificada de livros de literatura infantil e juvenil¹⁴⁵ e também de livros informativos, quando têm acesso a eles. Os professores também contam com livros da área de Educação da biblioteca do professor que os projetos abarcam.

Além do acervo das escolas, as duas professoras compravam livros, tinham sua biblioteca de literatura infantil e liam seus livros para as crianças. O acervo pessoal, no entanto, diferia bastante: a professora da Escola 1 levava livros de autores consagrados, histórias que obedeciam aos cânones da construção e da significação (Paulino1997) e lançamentos mais recentes; a professora da Escola 2, mais presa à leitura interessada e laboriosa, selecionava livros que abordassem o tema trabalhado, não tendo a qualidade literária nem autores como horizonte. Estas escolhas evidenciaram que, as questões levantadas no Capítulo 2 sobre o acesso das crianças à literatura de qualidade, nessas escolas, estão diretamente relacionadas ao mediador da leitura literária, ou seja, à compreensão de texto literário, visão de infância e de linguagem das professoras são os principais filtros deste acesso porque há livros de boa literatura nas estantes das salas de leitura, mas alguns não chegam às crianças.

Nas observações das escolas, percebi que além do acervo ser sub utilizado, o espaço da sala de leitura também o era. Na Escola 2, durante duas semanas consecutivas, as crianças da Educação Infantil não foram à sala de leitura. As poucas vezes que entrei nesta sala, ela estava vazia e quando fui

¹⁴³ As últimas seleções foram feita pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil- FNLIJ, instituição especializada que há trinta e cinco anos se dedica à literatura infanto-juvenil, fazendo anualmente a seleção de livros recomendáveis, premiando autores e ilustradores e promovendo projetos de leitura.

¹⁴⁴ As escolas municipais receberam, em 2001 e em 2002, R\$500,00 para compra de livros. A Escola 1, que faz empréstimos semanais às crianças, também renova seu acervo com as doações de livros que anualmente pede aos pais.

¹⁴⁵ Como a boa literatura não pode ser confinada a faixas etárias rígidas, no que diz respeito ao acesso à literatura, estar junto ao Ensino Fundamental significa ampliar o horizonte de textos para a Educação Infantil. Cabem as perguntas: as crianças usufruem desta diversidade?

solicitada, por uma professora da terceira série, a ver um trabalho que a turma estava fazendo, me deparei com as crianças fazendo colagem¹⁴⁶.

Por outro lado, são os espaços de interação que ampliam os textos, mesmo aqueles mais empobrecidos. Na Escola 2, por exemplo, houve uma pequena feira de livros¹⁴⁷ e o entusiasmo da professora mobilizou as crianças a adquirirem os livros que ela sugeria. Ela mostrava os livros e lembrava os que já tinha lido em sala e as crianças falavam sobre os personagens e histórias, demonstrando interesse. A qualidade dos livros não estava em questão. A professora, os livros, as crianças e os discursos produzidos suscitaram perguntas de diversas ordens: o objetivo da escola em promover uma feira de livros de baixo custo teria como critério o poder aquisitivo das crianças? Por que a venda de livros numa escola onde poucas crianças podem comprá-los? Ter aqueles livros para as crianças seria melhor do que não ter nenhum?

Outra atividade de mediação do livro, que pude observar, foi na Escola 1:: a ida à sala de leitura para escolher um livro para levar para casa. A sala de leitura estava arrumada com uma mesa comprida onde estavam espalhados muitos livros¹⁴⁸. Todos tinham uma fita vermelha na lombada e, observando as estantes, vi que cada grupo de livros tinha uma cor. De acordo com os bibliotecários, que eram crianças da quarta série do turno da manhã, as cores definiam a dificuldade do livro, ou melhor, o tamanho do texto. A maioria dos livros era fruto de doações para o projeto de empréstimo semanal¹⁴⁹, havia, então, livros de todos os tipos e qualidade. As crianças, em pé, rodeavam as mesas compridas e escolhiam rapidamente o livro. As trocas eram estabelecidas entre as próprias crianças da turma. Um sugeria livros às outras e falavam sobre suas impressões, justificando as escolhas: *este aqui a história é legal, vou levar este que é da mesma coleção do que eu levei no outro dia, leva este, é irado!* Outras, porém escolhiam mecanicamente o livro. Os bibliotecários, muito ocupados com as fichas de controle, se limitavam a anotar o nome do livro na

¹⁴⁶ A professora, muito entusiasmada, foi me chamar na sala de EI para ver o trabalho que os alunos estavam fazendo: uma rosa de colagem de papel seda colorido, quase todas idênticas, em homenagem à governadora eleita.

¹⁴⁷ Na verdade era uma exposição de livros que são vendidos em bancas de jornal a um baixo custo (R\$ 2,00).

¹⁴⁸ Eram duas mesas unidas, que juntas chegavam a mais de três metros de comprimento. É difícil calcular a quantidade exata, mas tinha livros suficientes para mais de três turmas.

¹⁴⁹ Na entrevista com a diretora e a coordenadora da escola foi explicado o projeto. Para ser “sócio” da biblioteca, cada criança tem que contribuir, doando um livro. Os que não podem comprar, elas *dão um jeito* de dar um livro para a criança. *Pegam da estante, enfim, ninguém é discriminado por não levar.*

ficha de cada criança¹⁵⁰. Na sala de aula, a professora ajudava as crianças a guardar o livro na sacola plástica do projeto e dizia que era para elas pedirem alguém de casa para ler. Não presenciei a atividade que seria feita a partir da leitura, mas a professora relatou que na rodinha de segunda feira, dia de devolução, sempre conversavam sobre a leitura: quem tinha lido o livro, se tinham gostado ou não etc.

Foram observados diferentes tipos de registro nas salas de aula: fotografias, desenhos, textos, frases, tabelas entre outros. As duas professoras fotografam trabalhos, murais, crianças em atividade e em eventos da escola, escrevem bilhetes para os pais, registram nos trabalhos das crianças o que elas ditam, planejam, fazem legenda nos murais, anotam observações, montam cartazes com diferentes tipos de textos e ilustrações, escrevem relatórios etc. Em ambas as turmas as salas de aula apresentam escritos e ilustrações expostos. Não cabe aqui detalhar a análise destes registros nem das produções das crianças, porém, chamaram a atenção os desenhos relacionados ao tema trabalhado, pelo traço estereotipado e repetitivo. Encontrei os mesmos cartazes de datas comemorativas em ambas as escolas e soube depois que se tratava de um material didático, usado também para a confecção de folhas mimeografadas que as professoras, em maior ou menor frequência, organizam para as crianças. Cabe ressaltar que estes desenhos, nas turmas observadas, foram usados para colorir e/ou completar uma parte, sendo que um deles virou um quebra-cabeça, ou seja, serviram como ilustração do tema¹⁵¹.

Percebi também que havia pouca produção totalmente feita pelas crianças, ou seja, a maioria dos trabalhos apresentava algum elemento sugerido pela professora como: uma dobradura, uma silhueta previamente recortada ou o desenho do contorno de uma forma. Na confecção do Saci, por exemplo, a cabeça era uma dobradura, o corpo, um papel recortado com a silhueta do Saci, o cachimbo, um palito de pirulito com um retângulo de papel colorido. Embora cada criança tivesse feito a dobradura e desenhado e colorido o Saci, todos se

¹⁵⁰ Quando perguntei a eles qual era o critério para serem bibliotecários, um dos meninos respondeu: *tem que querer e ter letra boa*. Era um trabalho voluntário, em que as crianças, uma vez por semana, passavam o dia todo na escola ajudando na sala de leitura, mas a legibilidade da letra era o critério para serem aceitos ou não. Ficou evidente que a função deles era de controladores e não de mediadores de leitura, revelando a sub utilização agora das próprias crianças.

assemelhavam. O traço infantil se diluía na proposta pré-estabelecida. No caso da confecção de uma árvore com rolo de papel higiênico e da flor de dobradura no copinho de café ficava difícil distinguir umas das outras. O traço infantil era ressaltado quando a intervenção das professoras se dava em relação ao tamanho, forma ou cor do papel, ao material selecionado para grafar/pintar (lápiz cera, hidrocor, tinta) e à técnica de artes empregada. Foi o caso da observação de um desenho com nanquim preto, colorido com lápis de cor, em que as crianças tiveram a oportunidade de registrar suas impressões de forma mais elaborada, num trabalho em que a técnica não se sobrepôs à expressão.

Quanto às produções escritas das crianças, durante o período de observação das turmas, a escrita do nome nos trabalhos foi a mais freqüente. A maioria das crianças, de ambas as turmas, o fazia de memória sem precisar consultar a ficha. Em uma das turmas, presenciei duas atividades em que as crianças foram solicitadas a escrever espontaneamente: quando registraram um problema de matemática e quando reproduziram a receita de bolo. Houve uma atividade em que a professora perguntava sobre o que cada criança tinha desenhado e escrevia o que ditavam em baixo do desenho. A solicitação de leitura e reflexão sobre palavras e textos foi mais presente: pesquisas de produtos em encartes de revista, chamada com as fichas de nomes, localização de palavras em textos escritos pelas professoras, formação de palavras com letras móveis etc. Embora as crianças participassem de algumas práticas de leitura e de escrita, notei que, em alguns momentos, estas práticas se centraram muito nas professoras.

Entrar nas salas de aula me permitiu chegar às crianças e perceber parte das práticas de Educação Infantil que circulam nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Frações que dizem por si próprias, mas que também se situam historicamente, podendo remeter a uma totalidade. Longe de esgotar o que foi observado, foi minha intenção trazer indícios que sugerem questões a serem exploradas em outras pesquisas capazes de aprofundar as reflexões.

¹⁵¹ Não encontrei nas turmas os exercícios de prontidão, de discriminação visual ou auditiva.