

## Considerações finais

Ao longo deste estudo, abri e fechei o foco para discutir questões de infância, linguagem e letramento na Educação Infantil da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Durante o processo de pesquisa, o próprio objeto de investigação foi sendo objeto de mudança. O dinamismo da realidade, ampliado pelo momento particular de reestruturação da Educação Infantil no município, foi ampliando o foco das análises. O processo dialógico, estabelecido entre os sujeitos e textos da pesquisa, foi produzindo novos sentidos, alterando algumas trajetórias. Tal qual a *criança desordeira*, que vira pelo avesso a ordem das coisas, a cada mudança, novas ordens foram sendo estabelecidas e o trabalho ganhando novos contornos. Ao optar por caminhar do macro para o micro, traçando um panorama das políticas à sala de aula, fui obedecendo ao movimento, como diz Benjamin (1993), de quem *sobrevoa de aeroplano* e registrando o que saltou aos olhos.

O percurso pelo conceito de infância tornou-se fundamental para se compreender a infância hoje e os paradoxos presentes entre os discursos e as ações sobre e com as crianças. Como categoria social e cultural, a infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e local. Desde o século XVII muitos discursos têm sido produzidos sobre a infância, em diferentes áreas do conhecimento e sob vários enfoques. A criança chega ao século XXI com uma ampla gama de estudos e posições até mesmo antagônicas. Da valorização das suas especificidades à ênfase no que lhe falta, a maioria dos discursos oscila entre o ser e o vir a ser da criança. Foi meu objetivo buscar um olhar diferenciado sobre a infância que pudesse ver esta oscilação de forma dialética, em que o dinamismo das condições humanas e da própria experiência do sujeito abrisse espaço para se ver a criança como sujeito histórico, contextualizado, mas singular e único, que ao mesmo tempo em que recebe e se forma, cria e transforma; cujo momento presente coexiste o passado e o devir do futuro. Noção que abre a infância ao inesperado e ao imprevisível, que entende a criança como criadora de cultura, capaz de transformar e transformar-se. A criança sem fragmentações de áreas e posições, que não se resume a estágios, etapas, faixas etárias, estrato social ou nível de escolaridade. Criança sem pré-determinação, mas como potência pela possibilidade de virar pelo avesso e subverter a ordem. Criança que sai da condição de *in-fans* e ganha a palavra.

A desnaturalização do conceito de infância, por sua vez, foi revelando que não se teve e nem se tem uma única infância, pois são as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto (social, econômico, político e cultural) que delineiam as diferentes concepções de infância e formas de ser criança. Se os relatos de memórias trazem a experiência infantil com todo seu realismo, desmistificando a idéia de inocência e de infância feliz, a história da infância no Brasil, construída à sombra dos adultos, traz a marca das desigualdades presentes até hoje. À criança pobre, desde de muito cedo, coube e ainda cabe o trabalho. Seu tempo de preparo para inserção da vida adulta, pregoado desde a modernidade, tem sido abreviado.

No que diz respeito às crianças pequenas, O Brasil chega ao ano de 2000, segundo os dados do Censo Demográfico do IBGE, com sua população de 0 a 6 anos atingindo aproximadamente 23 milhões; porém, cerca de 19,2% destas crianças vive em famílias pobres<sup>152</sup>. Segundo Barros et al (2001), a razão pela qual o Brasil apresenta um grande número de pessoas vivendo em situação de pobreza deve-se não à escassez agregada de recursos, pois somos a 11ª economia mundial, mas ao elevado grau de desigualdade na distribuição destes recursos. Estes e outros estudos têm apontado que o grau de vulnerabilidade das crianças até 6 anos de idade está intimamente relacionado ao volume de recursos materiais e educacionais das famílias e que crianças de famílias pobres têm limitados não só seus níveis atuais de bem-estar como também suas trajetórias socioeconômicas futuras. Desta forma, a criança pobre, por uma série de situações de vida em que está sujeita, tem poucas chances de romper com o ciclo de pobreza.

Se o número expressivo de crianças desta faixa etária por si só já se constitui um desafio para as políticas públicas, o significativo percentual de crianças pobres indica a urgência de uma política ampla para a infância. A criança pequena como cidadã, tem hoje seus direitos garantidos constitucionalmente, sistematizados no ECA, definidos em termos sociais pela LOAS e educacionais pela LDB. No entanto, o fato de termos uma legislação avançada em direção aos Direitos Humanos e da Criança, não significa que eles

---

<sup>152</sup> São consideradas como famílias pobres, aquelas que vivem abaixo da linha de pobreza. Para este cálculo da pobreza, Renaud (2003) utilizou linhas de pobreza regionalizadas, estimadas pelo IPEA, IBGE e CEPAL que levam em consideração as diferenças no poder de compra entre as várias regiões do país.

estejam assegurados, pois a proteção dos direitos sociais é dispendiosa, exigindo a presença do Estado e a adoção de políticas públicas adequadas para o seu efetivo cumprimento. Por outro lado, esta presença do Estado tem tido diferentes versões políticas, indo desde uma visão universalista, que pensa o Estado como coordenador e planejador da macroeconomia, empreendedor em setores estratégicos e provedor social; até uma visão residualista, que vê o Estado atendendo apenas aos menos favorecidos e o mercado suprindo os serviços para os que podem pagar. As políticas neoliberais, desde os anos noventa, têm combatido fortemente a visão universalista, defendendo o estado mínimo. O Brasil, que ao longo de sua história, não conseguiu romper com uma das maiores concentrações de riqueza do planeta, entra no novo milênio com grandes desafios na área social. As políticas residualistas, que têm sido implantadas, não têm dado conta de equacionar a garantia dos direitos e a diminuição do fosso social. No campo da infância verbas são pulverizadas e a criança vista de forma parcial.

A Educação Infantil tem sido apontada pelos órgãos internacionais, como a UNICEF, como um dos fatores para se medir o IDI, fazendo diferença na vida da criança pela possibilidade de garantia dos direitos à proteção, à provisão e à participação. Pelo Censo Escolar de 2002 (MEC-INEP,2003), o Brasil tem hoje 6.738.173 crianças matriculadas em creches, pré-escolas e classes de alfabetização, o que daria uma média de 16,4 % de cobertura de atendimento, considerando as redes públicas e privadas. Kramer e Kappel (2000) analisando os dados da PPV-1996/1997 chamam a atenção para o fato de que à medida que aumenta a renda familiar, crescem os níveis de escolarização das crianças pequenas, o que evidencia que Educação Infantil, mesmo sendo considerada um fator de desenvolvimento infantil, além de atender às camadas mais favorecidas da população, é para poucos.

A legislação brasileira concebe a Educação Infantil como um direito da criança desde que nasce, uma opção dos pais e um dever do Estado. A falta de opção pela Educação Infantil tem se colocado como uma questão para as famílias de todas as classes sociais: os que têm recursos pagam pelo serviço e os que não têm buscam alternativas muitas vezes improvisadas e sem garantia dos direitos da criança. No mundo contemporâneo, com as novas configurações da família e do trabalho, a frequência das crianças à Educação Infantil, tornou-se uma necessidade do grupo familiar e da criança. Se por um lado, a Educação Infantil não pode ser entendida como a solução para os problemas da primeira

infância e nem para os do Ensino Fundamental, pois uma instituição, por si só, não esgota a gama de necessidades de um ser humano; por outro lado, não é possível desprezar os importantes papéis que ocupa na vida da criança: social, educacional e cultural.

A expansão e a melhoria da Educação Infantil é um dos objetivos do PNE que traz como prioridade o atendimento às crianças de baixa renda, ou seja, confere principalmente à instância pública o alcance das suas metas. Mas para que esta lei não se torne letra morta, não é possível deixar a Educação Infantil sob a responsabilidade exclusiva da instância municipal. Cabe ao poder público, legislar sobre as regras de responsabilidade compartilhada entre os entes da federação, com definições claras do que seria o regime de colaboração. Além disso, faz-se necessária a alocação de verbas específicas para a Educação Infantil, fato que até então não está definido, já que o Fundef, ainda em vigor, não atinge a Educação Infantil e os 10% restantes das arrecadações municipais, para um número expressivo de municípios brasileiros, não são suficientes para atender a demanda deste nível de ensino e ainda suplementar os outros.

A Educação Infantil, pós LDB, tem se constituído como um desafio para os Sistemas de Ensino, pois a ampliação da oferta, somada à integração de creches e pré-escolas às Secretarias Municipais de Educação implica em responsabilidades e competências produzidas em torno de uma política educacional. Os Sistemas Educacionais, além de se expandir quantitativamente, passaram a ter uma abrangência maior, pois tradicionalmente a maioria não lidava com a Educação Infantil e nem com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Mudanças na área da educação não se fazem pela simples determinação legal, são processos gradativos, que exigem reestruturações tanto administrativas, quanto pedagógicas, mas que precisam de soluções em curto prazo, pois as crianças não esperam.

Por outro lado, é preciso entender esta primeira etapa da Educação Básica simultaneamente como parte de uma política educacional mais geral e parte de uma política de infância que é muito mais ampla do que a Educação Infantil, especialmente quando se trata de uma população infantil pobre, que tem direitos sociais a serem atendidos por outras instâncias públicas, além da educação.

A situação da infância na cidade do Rio de Janeiro não é muito diferente da do resto do Brasil. Segundo dados do Censo-2000 (IBGE), o município do Rio conta uma população residente de 5.857.904 habitantes, sendo que destes,

626.450 são crianças de 0 a 6 anos de idade, representando 10,69% da população total da cidade. Entretanto, analisando a população infantil, de 0 a 6 anos, residente nas Regiões Administrativas das grandes favelas cariocas, que apresentam os piores índices de desenvolvimento humano –IDH, observamos que este percentual atinge mais de 15%. No Rio convivem lado a lado IDHs extremos: dos mais altos do mundo, aos mais baixos. Estas diferenças são retratos de um Brasil desigual que, no Rio, foram se configurando ao longo da evolução urbana da cidade. A cidade maravilhosa, que já foi objeto de desejo dos brasileiros, chega ao século XXI convertida no testemunho dos desequilíbrios e distâncias socioeconômicos e no paradigma de violência e da má qualidade de vida urbana. A cidade encontra-se cindida dentro de si mesma e a cultura da exclusão está presente em cada passo dado. Não tem sido, nem será fácil reverter estes estigmas e diminuir as desigualdades.

Em relação à Educação Infantil, nos últimos dez anos houve um avanço significativo no atendimento das crianças de 0 a 6 anos na rede municipal de ensino. Desde 1999, as crianças de seis anos foram incorporadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental, tendo, assim, a escolaridade obrigatória garantida, já que este nível passou a ter nove anos de duração. O número de crianças de 4 e 5 anos, atendidas nas escolas municipais foi de 19.000, em 1992, para 84.000 em 2002. Observando os dados do Censo Escolar de 2002 (INEP/MEC) e do Censo –2000 (IBGE), temos 15,22% das crianças cariocas, de 0 a 3 anos, atendidas em creches, e 87,74% das crianças de 4 a 5 anos atendidas em pré-escolas, sendo que destas, 54,24% estão nas redes públicas. O número relativo permite ter uma visão otimista da cobertura do atendimento na pré-escola, mas numa cidade como o Rio, com grandes diferenças sociais, não se pode desprezar que existem cerca de 99.000 crianças que não freqüentam turmas de Educação Infantil pública e gratuita.

A história da Educação Infantil na cidade traz as marcas de uma infância cindida como a própria sociedade. Desde as primeiras iniciativas de implantação de instituições para a primeira infância, houve visões diferenciadas de atendimento para as classes sociais. Já na Exposição Pedagógica do Rio de Janeiro de 1883, os jardins de infância, de orientação froebeliana, foram apresentados como instituições procuradas por famílias da elite diferenciados dos asilos e creches dos pobres. O Rio foi palco das primeiras iniciativas republicanas de implantação de instituições de cunho assistencialista, entendidas na época como propostas modernas de atenção aos filhos de

trabalhadores e/ou pobres. Quando em 1909, a rede pública da cidade inaugurou o seu primeiro jardim da infância, este ainda não se configurou como um espaço para as crianças pobres e assim permaneceu por várias décadas.

Em 1975, quando foi criado o município do Rio de Janeiro, a Educação Infantil continuava dividida: as crianças pequenas das classes populares eram atendidas em convênios com instituições filantrópicas, organismos internacionais e em projetos governamentais e as de classes médias e altas, na sua grande maioria, em pré-escolas particulares, pois os espaços de Educação Infantil na rede pública continuavam restritos.

As exigências do mundo do trabalho e da vida urbana intensificaram a demanda por creches e pré-escolas. As classes populares, apoiadas pelos movimentos feministas e sociais, buscaram alternativas para oferecer uma educação de qualidade para seus filhos pequenos, criando creches comunitárias. Em 1979 surge a SMDS que se tornou responsável por cuidar especialmente da população favelada e dos bairros proletários do Rio, visando a reurbanização destes espaços e a oferta de serviços públicos nas áreas de saneamento, educação e saúde. A SMDS passou a dar apoio às creches comunitárias já existentes, mas também incentivou a criação de novos espaços, instituindo um atendimento paralelo e diferenciado. Em 1985, como plano do governo estadual, foi criada a Casa da Criança como alternativa de espaço pré-escolar de horário integral com localização próxima à residência da população de baixa renda e a participação da comunidade, através da contratação de agentes educativos para exercerem a função de professores. Como se observa a entrada do poder público nas comunidades promoveu uma Educação Infantil de forte cunho assistencialista. Uma educação assistencial relacionada a um atendimento aos pobres, *preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento* (p.202).

A partir dos anos noventa, as Casas da Criança foram incorporadas à rede municipal de ensino e os agentes educativos substituídos por professores. Logo após a LDB, o atendimento às crianças de 0 a 3 anos ficou sob a responsabilidade da SMDS e o das crianças de 4 a 6 anos da SME. Foi o início de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME. Os programas sociais da SMDS passaram a ter a participação do governo, da sociedade civil e do empresariado, instituindo-se as políticas de parcerias, com força das Ongs. 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. Fato que atualmente tem sido uma questão na efetivação da transferência das creches para a SME.

Analisando este percurso histórico, pode-se concluir que a expansão da Educação Infantil, nos últimos dez anos, na rede municipal do Rio, trouxe para às escolas municipais uma população infantil de 4 a 6 anos, majoritariamente de baixa renda, que até então era atendida nas comunidades. A incorporação das Casas da Criança e a passagem das crianças maiores de 3 anos das creches da SMDS para a pré-escola da SME marcaram o início de uma Educação Infantil municipal popular. Esta expansão acelerada tem exigido uma reestruturação da SME em relação à educação Infantil, que além de ter que operacionalizar um quantitativo maior, tem que reinventar o trabalho pedagógico porque o perfil das crianças mudou. Como isso, a ampliação, organização e adequação dos espaços, a inserção da Educação Infantil nos projetos políticos pedagógicos das unidades escolares, a formação de professores e a elaboração de uma proposta pedagógica para a Educação Infantil no município tornam-se questões fundamentais.

Por outro lado, a incorporação das creches à SME amplia estas questões e provoca outras: necessidade de definir a especificidade da creche e suas finalidades educativas, orientação e supervisão do trabalho deste segmento; articulação e convivência com as comunidades, acompanhamento e formação de professores sem formação específica de magistério, formação e ampliação dos quadros de supervisores de creches, busca de solução para as diferenças salariais e de vínculos empregatícios.

Um ponto importante a ser considerado é que, ao definir as creches e pré-escolas como equipamentos educativos, a LDB reconhece a natureza educacional da Educação Infantil e traz para o âmbito da SME a definição, a coordenação e a supervisão do trabalho promovido nestas instituições. A LDB considera como finalidade da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança. Confirma, assim, que desde pequenas, as crianças têm direito ao acesso ao conhecimento produzido historicamente, à ampliação das suas leituras de mundo e do seu universo cultural, ao reconhecimento e respeito às diferentes culturas e suas manifestações, à troca e à participação no mundo social e natural, aos jogos e às brincadeiras, à construção de sua subjetividade, ao bem estar físico e psicológico entre outros. Isto não exclui os outros direitos: alimentação, saúde, habitação, lazer etc.

Como o termo usado no Decreto municipal é transferência das creches para a SME, fica uma questão: o que se transfere para a educação é a parte educativa ou todas as responsabilidades? Transferir tudo seria um equívoco e um retrocesso em direção aos direitos da criança, pois a assistência é também um direito assegurado legalmente na LOAS. As crianças em situação de risco, que precisam efetivamente que a assistência garanta os mínimos sociais, não mudam sua situação de vida estando sob responsabilidade de uma ou de outra Secretaria. Reconhecer a natureza educacional das creches não significa que a mantenedora tenha que ser a SME. À educação cabe a orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido com as crianças nestes espaços, Se ainda hoje projetos de assentamento urbano como o POAP I e o PROAP II continuam inaugurando creches nas comunidades assentadas, dentro da mesma lógica de barateamento do serviço, contratando pessoa da comunidade sem qualificação para função, sem critérios educativos etc a educação não pode se omitir. Da mesma forma que não pode abarcar responsabilidades sociais que não tem competência nem verbas para tal.

Se a questão da oferta de Educação infantil na rede municipal do Rio começa a apresentar índices mais animadores na pré-escola; nas creches, o atendimento ainda é tímido, precisando de ampliação. Além disso, para que a Educação Infantil possa fazer de fato diferença na vida da criança, é necessário que a oferta signifique qualidade no atendimento. Esta, por sua vez, implica em investimento não apenas em recursos materiais e equipamento, mas, sobretudo, na formação dos profissionais que lidam diariamente com as crianças. São eles que vão transformar o espaço num ambiente, que vão favorecer as relações, ampliar os conhecimentos e a capacidade de expressão, ouvindo e dando voz à criança.

As desigualdades de condições de ser criança não excluem a especificidade da infância, enquanto experiência individual e enquanto categoria social. As condições impostas às crianças revelam que não é possível viver uma infância idealizada, pretendida e legitimada, vive-se a infância possível, pois a criança está imersa na cultura e participa ativamente dela.

Se o foco desta tese se ampliou pela situação da criança brasileira e eminência das questões políticas, que acabaram ganhando muito espaço, foi objetivo fechar o foco e chegar mais perto do que se pensa e se faz nos espaços de Educação Infantil. No fluir dos relatos foram, então, foi surgindo a criança no seu cotidiano da Educação Infantil.



Algumas falas trouxeram, como mudança na Educação Infantil municipal, o reconhecimento desta etapa da educação como sendo importante para a vida da criança e que, pela forma como trabalha e avalia a criança, pode ser referência para as outras séries. Mas os espaços de discussão sobre Educação Infantil nas diferentes instâncias da SME ainda são *poucos e pobres*; o que significa que estas mudanças estão iniciando. Segundo o relato, de quem está à frente da Educação Infantil do município, um novo olhar está sendo construído sobre a criança da camada mais pobre da população da cidade Criança que diz não ser a ideal e nem a que está escrita nos livros, mas que, ao ser olhada *de verdade*, traz indagações e ensina o professor a reaprender o seu trabalho. A fala traz o desejo da reconstrução da escola, mas as condições de trabalho, com equipes pedagógicas reduzidas, em todas as instâncias da SME e com descontinuidade das ações, não favorecem as mudanças. Sabe-se muito mais sobre as crianças do que efetivamente faz efetivamente por ela: paradoxos da infância.

Um ponto que emergiu, em todas as entrevistas, foi a linguagem, especialmente a escrita, e as 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, a linguagem aparece como divisor de águas entre um fazer pedagógico mais interativo, rico e significativo e uma prática mais empobrecida.

Os relatos do Nível Central e das CREs mostraram que a linguagem é a chave, mas o processo de apropriação de uma concepção de linguagem, enquanto lugar de interação humana e interlocução, exige que se quebre alguns paradigmas. Assim, foi observada a presença de contradições e apropriações parciais dos referenciais teóricos que circulam no ideário pedagógico e na proposta curricular do município. Construtivismo, Emília Ferreiro, letramento aparecem, em alguns relatos, como métodos de alfabetização que se opõem a um outro. Ter conhecimento deste léxico nem sempre significa compreensão do conceito e desdobramentos na prática pedagógica. *Conhecem o construtivismo*, como aponta uma das entrevistadas, mas nem sempre como uma teoria do conhecimento, cuja compreensão redimensiona a própria postura do professor frente à aprendizagem dos alunos. Vários relatos trazem o trabalho com diferentes tipos de textos em sala de aula, como trabalho com o letramento, mostrando a parcialidade na abordagem do conceito, excluindo os gêneros do discurso do seu contexto de enunciação. É difícil para os professores e também

para alguns que estão à frente da Educação Infantil nas CREs esquecer *todo aquele trabalho de percepção*, então, num processo de aproximação, trabalham simultaneamente com práticas teoricamente incompatíveis.

Do relato sobre a professora que entendeu letramento como o trabalho com as letras do alfabeto aos que se remetem a observações de situações significativas na sala de aula, foi possível identificar a existência de concepções de leitura e escrita e educação infantil antagônicas. É tanto possível encontrar professoras dando cópias e repetições de letras para as crianças quanto registros de situações vividas e projetos interessantes onde perpassam diferentes gêneros do discurso e suas práticas. *A rede tem de tudo*. As três tendências, observadas na Educação Infantil da rede municipal pelo Nível Central: só socialização, escolarização mais formal e interação discursiva, têm muitas nuances porque as apropriações dos conhecimentos sobre a criança, o desenvolvimento infantil e a linguagem, presentes nos discursos pedagógicos, em todos os níveis, não são lineares.

Ler e contar histórias apareceu como uma prática disseminada: *todo professor de educação infantil que se preze lê histórias*. Conforme foi observado, a mediação da leitura está centrada nos professores, da escolha dos textos aos espaços abertos à interlocução. Ter livros de qualidade e organizados em salas de leitura nem sempre garante a utilização do acervo e o trabalho *desinteressado* com o texto literário. A relação laboriosa e utilitária do livro pareceu predominar. Nas observações, as crianças tiveram poucas oportunidades de *carregar água na peneira*. Brincaram pouco com a imaginação, reproduziram sentidos mais que produziram.

Os relatos das entrevistadas indicam que é a maneira como a linguagem é abordada na Educação Infantil que faz a diferença, tornando o trabalho interessante. Mas a linguagem percebida como eixo que perpassa os projetos de trabalho, apresentou-se presa à escrita e à informação. A voz dos in-fans, que se constitui enquanto sujeito na medida em pode se dizer e deixar marcas, foi muitas vezes silenciada, em textos que tomam a sua voz sem pedir autorização, em soluções já prontas, em propostas amarradas.

No ritmo de cada turma observada, foram nas conversas informais, nas brincadeiras e jogos e nas atividades mais livres de artes (desenho, pintura, colagens e massinha) que as crianças tiveram a possibilidade de melhor se expressar. Estes momentos, por sua vez, quando planejados, com materiais disponíveis e com a professora mediando as relações dando autonomia às

crianças, ampliavam esta possibilidade. Foi observado também que tanto o excesso de disciplina e de ordem quanto a falta delas não favoreciam os processos individuais. O excesso, pelos limites impostos à movimentação e à curiosidade infantis e a falta pela desorganização do ambiente que impossibilitava as narrativas, trocas e descobertas. A medida é o desafio, não há receita.

Quanto à construção de conhecimentos, sejam eles relacionados ao convívio social ou às mais diversas informações do mundo físico e social, as observações realçaram a importância do lugar das professoras. São elas que dão o tom ao trabalho, que selecionam e organizam textos e materiais, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproxima dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas potencialidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão e a autonomia.

Promover uma Educação Infantil de qualidade, atendendo, na pré-escola 83.946 crianças, distribuídas em 3.423 turmas, alocadas em 621 unidades escolares, sub-divididas nas 10 CREs, não é uma tarefa simples. A SME, seguindo a mesma orientação das outras instâncias municipais, tem uma gestão descentralizada nas CREs, que são responsáveis pela política educacional regional.

Nesta tese, o percurso pelas diferentes instâncias, macro – Nível Central, meso – nível das CREs e micro – das escolas e turmas, através das falas, observações permite ressaltar pontos que trago a seguir:

#### **Quanto à estrutura e o funcionamento da SME:**

Como parte integrante da Diretoria de Educação Fundamental, o Departamento de Educação Infantil e sua regionalização nas DEDs é responsável por toda parte pedagógica da Educação Infantil da rede municipal, sendo de sua competência: 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 outras

- Para poder atender a todas estas atribuições, o Nível Central necessita de uma equipe técnica, com competência pedagógica e em número suficiente. Observa-se que, embora os integrantes da equipe central sejam todos professores com experiência em Educação Infantil, o número pareceu insuficiente. A área pedagógica, que deveria ser prioridade na SME, é mais uma entre outras. O mesmo foi observado na instância regional das CREs porque a estrutura se repete. Sugiro estudos e pesquisas que possam avaliar cada Departamento e propor uma reestruturação da SME;
- A organização da supervisão das escolas por complexos - grupo de escolas geograficamente próximas, em relação à Educação Infantil, não se mostrou favorável. As CREs que organizam o seu trabalho verticalmente, enfatizando os projetos, conseguem direcionar melhor o trabalho pedagógico da Educação Infantil, chegando até as turmas, coisa que na organização horizontal dificilmente o fazem;
- Uma proximidade maior entre CRE e escolas mostrou-se fundamental para o planejamento do acompanhamento do trabalho e dos momentos de formação e reflexão dos professores. Portanto, a visita às escolas deveria ser priorizada, pois se constitui uma instância de troca e de valorização do trabalho do professor;
- A Educação Infantil, em escolas muito grandes e com turmas até a 8ª série, de acordo com as entrevistas, fica diluída frente à amplitude de questões que vários segmentos apresentam. Sendo assim, reforça-se a tendência de separar os segmentos, deixando a Educação Infantil junto ao primeiro (até a quarta série);
- Os coordenadores pedagógicos foram apontados como os principais articuladores dos projetos a serem desenvolvidos e acompanhados nas unidades escolares. Porém, diferentes depoimentos mostraram que eles, além de terem que responder pela escola toda, independentemente do número de alunos e abrangência de segmentos, são muitas vezes deslocados de suas funções para cobrir turmas e substituir professores. Para garantir a qualidade do trabalho pedagógico, sugere-se que se discuta as funções e atribuições do coordenador e que se busque equacionar uma relação entre coordenação e números de turmas a serem acompanhadas por ele;

- A educação Infantil tem ocupado um espaço pequeno nas discussões entre as diferentes equipes do Nível Central. Segundo os depoimentos são *poucas e pobres* as abordagens deste nível de ensino. Faz-se necessário organizar grupos de estudos junto aos integrantes do DEF para ampliar as discussões no Nível Central, de maneira que possa também incluir os coordenadores das CREs e das DEDs ;
- A elaboração da proposta pedagógica de Educação Infantil no município foi apontada como um dos objetivos a serem cumpridos. No entanto, esta proposta precisa ser trilhada coletivamente, a partir de discussões e grupos de estudos representativos, ser elaborada a muitas mãos porque vai ser efetivada em unidades escolares diversas, que acolhem crianças que vivem em diferentes condições e situações. Mesmo sendo trabalhoso e muitas vezes exaustivo, somente sob a responsabilidade de um coletivo envolvido e atuante é que a proposta de Educação Infantil da rede municipal do Rio poderá, ao contemplar as diferenças, romper com as desigualdades. 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;
- A gestão foi considerada pelos entrevistados como ponto chave da questão de espaço-ambiente para a Educação Infantil. O Nível Central se remeteu à gestão das Coordenadorias Regionais e estas à gestão das unidades escolares. As CRES têm recursos próprios e as escolas têm o Fundo Rotativo, gozando ambas de uma certa autonomia financeira. Os relatos mostraram que são as interações e articulações entre as instâncias gestoras e a competência e agilidade das equipes que criam e melhoraram as condições de trabalho das escolas: repondo materiais, encaminhando obras, consertando equipamento, cuidando da limpeza e do bem estar de todos, promovendo eventos, oferecendo momentos de formação e de troca, planejando e coordenando os Centros de Estudos e os Conselhos de Classe etc. Para os entrevistados, uma gestão comprometida com a Educação Infantil tem mais possibilidades de integrá-la ao projeto político pedagógico da escola, lutando por melhores condições para o desenvolvimento do trabalho. Conclui-se, assim, que as equipes gestoras, em todos os níveis, precisam de acompanhamento com formação, orientação e avaliação;

### Quanto ao trabalho de linguagem e letramento na Educação Infantil

- No mural coletivo de uma das escolas observadas, encontrei a síntese da visão de infância que parece permear à Educação Infantil no município, neste momento. Num lado do mural estava escrito: *Declaração Universal dos Direitos da criança* e alguns direitos listados como ter nome e sobrenome, educação etc; do outro lado do mural, estava a frase *todas as flores do futuro depende das sementes de hoje, os nossos alunos*. As crianças são vistas simultaneamente como sementes e como cidadãos de direitos. Embora se reconheça a Educação Infantil como direito da criança, a idéia de preparo e de moralização das crianças, com nuances diferentes nos discursos e nas práticas pedagógicas, parece predominar. Como aponta Pinto (1997), na lista dos direitos da criança, os que se referem à proteção e à provisão já são reconhecidos e legitimados, os que estão ainda em processo são os que dizem respeito à participação. As crianças participam pouco das decisões que tomam sobre elas, da educação que lhes oferecem, do universo cultural e natural em que estão inseridas, da cultura lúdica que constitui suas formas de conhecer etc. Participam pouco porque são pouco ouvidas e olhadas. Os professores mostram nas suas falas que sabem o que é bom para elas, antes mesmo de conhecê-las, portanto, preparam as crianças para um futuro desenraizado da história individual e coletiva;
- Observei que o sujeito da linguagem está com pouco espaço de se dizer. Chega à pré-escola, com 4 anos, sem saber o seu nome próprio. Anonimante, chama a si próprio e os outros de *Nem*. Os professores da Educação Infantil lhes devolvem o nome, dando-lhes mais que uma ficha escrita. Precisam agora lhes devolver o poder nomeador da palavra, dar-lhes a fala, a narrativa de suas histórias, a construção de suas leituras de mundo, a produção de significados e o registro de seus textos;
- A apropriação da linguagem escrita pelas crianças já está sendo vista, por um grupo de professores, como um processo. No entanto, a preocupação com a linguagem escrita está se sobrepondo ao que Vygotsky aponta como pré-história da linguagem escrita: os gestos, a brincadeira e o desenho que, por serem simbolismos de segunda ordem, *levam diretamente à linguagem escrita*. Aprende-se a ler e a escrever lendo e escrevendo, mas para escrever a criança precisa perceber que

além dos objetos e situações pode *desenhar também a fala*. Portanto, as crianças de Educação Infantil precisam dramatizar, brincar e desenhar, buscando suas formas singulares de expressão. Seguir modelos pré-estabelecidos, não faz destas atividades manifestação de linguagem;

- Para a linguagem ser fio condutor, não bastam atividades integradas a um tema, é preciso ser tomada como instância de interdiscursividade, de enunciação e, portanto, de produção de sentido,
- O trabalho com a leitura e a escrita em Educação Infantil supõe a participação em situações reais e significativas de leitura e de produção de texto. Retomo as palavras de Vygotsky ( 991, p.134): *a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos que ela se desenvolverá não como um hábito de mão e dedos, mas como forma nova e complexa de linguagem,*
- Como afirma Bakhtin (1992), existem tantos gêneros de discursos quanto atividades humanas. Vivenciar diferentes contextos de enunciação e seus gêneros discursivos é ter acesso à universalização da cultura. Diferentes tipos de textos só fazem sentido em contexto de uso, em práticas sociais em que as crianças participam. Enumerar textos diferentes para serem trabalhados de forma descontextualizada não garante a apropriação dos gêneros pelas crianças.
- As cantigas, os versos que acompanham gestos, toques e carinhos e as histórias são os textos que partilham as brincadeiras e nutrem o imaginário da criança. Os textos literários, pela proposta ficcional, fazem a criança entrar no jogo de significações, compondo outros mundos e ampliando sua experiência. Nas entrevistas e observações, a literatura apareceu como acompanhante dos temas trabalhados. Com isso, muitas vezes, este jogo de significações ficou limitado.
- Vygotsky afirma que a aquisição e o domínio da escrita, como forma de linguagem, acarreta numa crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança. Abrir espaço para o processo de letramento na Educação Infantil não significa que o objetivo deste nível de ensino seja alfabetizar as crianças.

## Recomendações

### Quanto aos espaços de Educação Infantil

Uma Educação Infantil, que tenha um “mínimo de qualidade”<sup>153</sup>, precisa de um ambiente *aconchegante, seguro e estimulante* adequado às crianças pequenas. Não é qualquer lugar que sobra nem qualquer professor que sobra que servem. O que faz um espaço tornar-se um ambiente são as relações que se estabelecem nele e que ele propicia. As turmas observadas tinham salas amplas e com muitos recursos, que as próprias professoras organizavam. Havia materiais diversos, jogos, livros, sucatas etc. Como base na experiência destas turmas, ressalto a importância de, ao organizar espaços de Educação Infantil, se levar em consideração que:

- As salas de Educação Infantil precisam ter espaço e materiais para organizar diferentes atividades como jogos, brincadeiras espontâneas, trabalho de artes, conversas coletivas no chão etc para desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão das crianças e também murais para expor suas produções;
- O acesso, especialmente ao banheiro, tem que ser fácil, pois além das atividades de artes solicitarem água e limpeza, as crianças pequenas exigem maior controle do adulto;
- Seja em horário parcial ou integral, as crianças não podem ficar o tempo todo dentro de uma sala de aula, precisam ter contato com a natureza, o ar livre, ter acesso a livros, filmes, aulas-passeio etc,

### Quanto à formação dos professores

As entrevistas e observações nas escolas mostraram a importância do cuidado com a formação dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil. Cuidado nos vários sentidos do verbo cuidar: de *ter zelo por*, de *tomar conta de*, de *tratar* e até mesmo, de forma metafórica, de *ter cuidado com a saúde, a aparência e a apresentação* (Luft, 1988, p.155). As iniciativas desenvolvidas pelos responsáveis pela Educação Infantil das CREs – grupos de estudos, cursos e oficinas – revelaram o quanto os professores são afetos e afetados quando se sentem valorizados. A formação em serviço é um direito dos professores, faz parte das atribuições do Nível Central e das CREs e é

<sup>153</sup> 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.



fundamental para a melhoria da qualidade do atendimento às crianças. Por isso, não pode ser barateada, episódica ou inconsistente. Cabe ao Nível Central e as CREs cuidar desde a concepção de uma política de formação até a implantação, divulgação, execução e acompanhando das propostas, zelando pela organização e assegurando a qualidade e a continuidade. Com base nos relatos, trago algumas recomendações:

- Conceber uma política de formação em serviço que tenha como horizonte um plano de carreira que valorize a profissionalização do magistério de Educação Infantil e das séries iniciais e 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,
- Promover curso de habilitação de magistério para os professores de creches que não estão habilitados;
- Incentivar a frequência a cursos de progressão de carreira,
- Oferecer cursos de atualização que envolva professores, coordenadores e diretores, de maneira que as ações não fiquem pulverizadas e possam ter desdobramentos nas unidades escolares,
- Planejar cursos, seminários e palestras de forma integrada entre Nível Central e CREs para não se justaporem nem se oporem. A diversidade é importante, mas dentro dos limites de uma concepção de sujeito e de educação. Por isso, precisam ser acompanhados desde a concepção, ao planejamento, divulgação e execução, primando pela qualidade e evitando desencontros e desperdício de verbas públicas. Cursos rápidos e episódicos costumam ser pouco consistentes e pouco profícuos.
- Valorizar a escola enquanto *lócus* de formação, ampliando no calendário escolar a carga horária destinada a planejamento e formação dos professores; pois os relatos dos entrevistados apontaram que os momentos de troca, reflexão sobre a prática, formação de equipe e discussão e elaboração do projeto político pedagógico das escolas estão muito restritos.
- Priorizar a permanência dos professores nos níveis de ensino, série ou ciclo que estiverem investindo, caso seja este o desejo deles;
- Oportunizar o acesso dos professores às diferentes manifestações culturais, para que eles também participem da universalização da cultura;

- Favorecer a expressão dos professores em todas as suas formas de manifestações: oral, corporal, plástica , escrita etc;
- Ampliar as práticas sociais de leitura e de escrita dos professores, possibilitando que a leitura e a escrita se constituam como experiência e formação;

Uma vez instituído o Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, o desafio agora é buscar uma unidade entre os diferentes níveis e dependências administrativas, normalizando, integrando as partes num todo, mas preservando as especificidades das partes. É função do sistema assegurar um conjunto capaz de garantir a igualdade de direitos no acesso ao atendimento e na qualidade dos serviços oferecidos. Diante de uma demanda maior do que a oferta e de uma diversidade do atendimento às crianças de 0 a 6 anos de idade, em que se observam grandes diferenças entre equipamentos, funções e qualidade de serviços disponíveis para as diferentes camadas sociais, faz-se necessário formular políticas para a Educação Infantil, integradas a uma política da infância.

### **Sugestões para pesquisas futuras**

- Estudo da organização e funcionamento da SME, tendo como objetivo uma reestruturação focada na melhoria do atendimento às crianças.
- Estudo sobre a demanda de Educação Infantil no município, localizando áreas de prioridade;
- Estudo sobre as condições de trabalho dos professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino – creche e pré-escola
- Estudo sobre a formação dos profissionais de creche, tendo como objetivo conhecer a demanda para cursos de habilitação em magistério.
- Estudo sobre a inserção da Educação Infantil aos projetos políticos pedagógicos das escolas
- Estudos sobre as práticas de Educação Infantil na rede municipal abordando:
  - cultura lúdica - espaços e tempos de brincar, presença de brinquedos e brincadeiras,
  - mediadores da leitura: recursos e textos
  - produção de textos: contextos e processos
  - práticas de letramento e apropriação de gêneros discursivos

