

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SANDRA CRISTINA FERREIRA DE SOUSA

*Um berçário público no Município do Rio de Janeiro:
vozes em elos de singularidade e coletividade*

Rio de Janeiro
2006

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SANDRA CRISTINA FERREIRA DE SOUSA

***Um berçário público no Município do Rio de Janeiro:
vozes em elos de singularidade e coletividade***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

S725 Sousa, Sandra Cristina Ferreira de.
Um berçário público no Município do Rio de Janeiro :
vozes em elos de singularidade e coletividade / Sandra
Cristina Ferreira de Sousa, 2006.
113f.

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

1. Creche Municipal Dina Sfat – História. 2. Educação de
crianças. 3. Crianças e adultos. I. Sampaio, Carmen Sanches.
II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
(2003-). Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 362.712

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SANDRA CRISTINA FERREIRA DE SOUSA

***Um berçário público no Município do Rio de Janeiro:
vozes em elos de singularidade e coletividade***

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ____/____/____

Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio
Orientadora – UNIRIO

Profa. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares - UERJ

Profa. Dra. Claudia Oliveira Fernandes - UNIRIO

Profa. Dra. Maria Fernanda Rezende Nunes – PUC-Rio

AGRADECIMENTOS

Agradeço carinhosamente:

à Profa. Dra. Carmen Sanches, que creditou importância a esta investigação e me convidou a compartilhar em seu caminho epistemológico pelos desafios da pesquisa no cotidiano;

às funcionárias da Creche Municipal Dina Sfat, em especial a Profa. Maria, Ruberlândia, Mary, Ana Carla, Profa. Cecília, Inês, Nilceia, Profa. Adriana, e Rosânia, e a Profa. Sonia Ventura, funcionária da Secretaria Municipal de Assistência Social, pelas trocas, pela dedicação e pela participação durante a fase da pesquisa de campo e entrevistas;

ao apoio da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social e Secretaria Municipal de Urbanismo;

à Profa. Tânia Walsh, amiga com quem iniciei o trabalho na creche Municipal Dina Sfat, em 1999, e desde então, se estabeleceu uma relação em que a troca de experiências se dá entre gerações.

à Profa. Dra. Tereza Goudard Tavares, Profa. Dra. Fernanda Nunes, Profa. Dra. Claudia Fernandes e Profa. Dra. Maria Elena de Sousa, que com seus diferentes olhares ajudaram no corpo da dissertação;

aos professores da PUC-Rio, do Curso de Especialização em Educação Infantil, em especial à Profa. Dra. Sonia Kramer, Profa. Ms. Daniela Guimarães e Prof. Ms. Aristeu Leite Filho, que contribuíram em suas aulas e incentivaram a pesquisa, enquanto monografia de conclusão de curso.

aos colegas da primeira turma de mestrado em Educação da Unirio, em especial, Prof. Ms. Augusto Maia, Profa. Ms. Isis Flora dos Santos, Prof. Ms. André Barbosa, Prof. Ms. Sergio Corrêa, Profa. Ms. Marinete Araújo da Silva e Profa. Ms. Warley da Costa;

à Profa. Ms. Giseli Cruz, Profa. Ms. Amália Ferreira, Profa. Krysthinna Abreu e Profa. Avany Lopes, colegas da Coordenação da Equipe Técnico Pedagógica/FME, com as quais aprendi muito no curso do trabalho em 2006, e cuja experiência profissional me possibilitou um maior amadurecimento sobre o pensar as infâncias e sobre as políticas públicas destinadas a estas;

aos amigos da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Profa. Rosana Ribeiro, Profa. Samantha Ferraz Lobo e Prof. Ms. Leslie Lothar Hein, que de diferentes maneiras deram sua contribuição a este trabalho;

e aos meus pais, irmão e cunhada, Tito de Sousa, Maria Alice, Tito Fernando e Claudia Lúcia, que diante de muitos contra-tempos, durante os anos do mestrado, estiveram comigo.

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender a ação educativa com crianças através do cotidiano da Creche Municipal Dina Sfat, o primeiro berçário público do município do Rio de Janeiro a atender exclusivamente a faixa etária de 4 meses a 1 ano e 11 meses, sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. A pesquisa trouxe a história da creche em elos com a história da educação infantil, contada através de narrativas, em um entrecruzamento de tempos. Através do diário de campo e de entrevistas, o olhar investigador se dirigiu a compreender as interações entre adultos e crianças e crianças e crianças no cotidiano do berçário e como estes vão se construindo como seres de linguagem.

Palavras-chave: Creche – Cotidiano – Interações

ABSTRACT

This research pursue the understands of the educative action concerning daily life of children at the Creche Municipal Dina Sfat, the first public day care center of the county of the Rio de Janeiro, which, under responsibility of the Secretaria Municipal de Educação, attend exclusively the ages from 4 months to 1 year and 11 months. The day care center history is understood in this research as connected to the infantile education conceptions history, as we can see through the diferents profissionals narratives. The interviews with the recreators and others workers at the day care center, registraed by the author on her jornal, provides a critic look of the interactions among adults to children and children to children, on it's daily life of and how these relations are connected to the construction of beings of language.

Key words: Day care center – Daily life – Interactions

SUMÁRIO

Parte I	
Apresentação.....	3
Parte II	
Caminhos e Perspectivas Teóricas da Ação Investigativa.....	9
Parte III	
Contando histórias da Educação Infantil a partir de Fragmentos.....	23
Parte IV	
Em Companhia do Diário de Campo: a Pesquisa no Cotidiano do Berçário	58
Parte V	
Tessituras cotidianas	75
Considerações Finais	97
Referências Bibliográficas	100
Anexos	106

PARTE I

APRESENTAÇÃO

*Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceitei o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.
(Bertolt Brecht, 1982, 45)*

No processo de elaboração deste trabalho de dissertação está presente o esforço de romper com banalizações e naturalizações que são historicamente construídas, razão pela qual esta pesquisa não se propôs apenas a descrever as práticas educacionais e os problemas que fazem parte do cotidiano de um berçário público do município do Rio de Janeiro, mas tem como intenção fazer parte de um movimento de intervenção, de busca pelo conhecimento-*emancipação*¹, no qual a educação infantil é o foco.

O meu envolvimento e interesse nas questões que abraçam as creches se reportam ao ano de 1999 quando tive uma experiência muito significativa no Cemasi² Creche Dina Sfat³. Instigada pela complexidade daquele contexto, iniciei o curso de pós-graduação em Educação Infantil, na PUC-Rio. Foi então que elaborei junto com a professora Tânia Walsh, sob a orientação da professora doutora Sonia Kramer, uma monografia sobre a situação das creches que estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social⁴ e que passavam a compor a rede da Secretaria Municipal de Educação. Ao mesmo tempo em que estávamos envolvidas com o trabalho diário da creche, também assumíamos o papel de

¹ *Devemos, sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para a emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação* (SANTOS, 2002, p. 78).

² Ver índice de siglas, anexo.

³ Quando o berçário foi criado tinha a designação de Cemasi Creche Dina Sfat, pertencendo à rede de creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, mas a partir de 2002 passou a estar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação e sofreu uma alteração no nome para Creche Municipal Dina Sfat.

⁴ Após 2001, houve mudanças estruturais no perfil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, que hoje tem a denominação de Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS).

pesquisadoras. Posteriormente, em função de mudanças na Coordenadoria Regional da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a qual a creche pertencia, passamos a desenvolver apenas a ação pesquisadora.

Mais uma vez, o campo se abre para que eu, durante o Mestrado em Educação, retorne como pesquisadora à mesma creche, e participando de seu cotidiano, possa dialogar com os seus sujeitos e refletir sobre a prática educativa neste espaço, levando em conta sua história, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e a Secretaria Municipal de Educação, no contexto da história da Educação Infantil.

No caso desta ação investigativa, houve o sentimento de *conhecida-estranha* em relação ao grupo de funcionárias da creche, já que, em um momento anterior a esta pesquisa, havia trabalhado nela e realizado a monografia de *lato sensu*. Por isso mesmo, conhecia algumas funcionárias, um pouco de seu cotidiano e suas histórias.

Não há neutralidade na realização de uma pesquisa. Logo, a entrada do pesquisador em um grupo gera mudanças nele, mesmo porque o lugar social do pesquisador é um, diferente do lugar social ocupado pelos sujeitos que trabalham na creche. Contudo, é no diálogo, nesses entrelugares, na inter-relação entre diferentes sujeitos que podemos re-significar o cotidiano, ampliar as discussões e repensar a ação educativa.

Desta forma, buscando o diálogo, investigo o trabalho que é desenvolvido com as crianças na Creche Municipal Dina Sfat, considerando seu cotidiano com as crianças, seus profissionais, seu entorno, seu contexto histórico-social e as políticas públicas para a área.

A Creche Municipal Dina Sfat, localizada no Morro do Banco, Itanhangá, Rio de Janeiro, teve sua origem sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, mas, agora, está sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Ela é o único berçário público do município do Rio de Janeiro, ou seja, a única instituição que em sua estrutura só atende às crianças de 4 meses até 1 ano e 11 meses. Possui, hoje, duas servidoras públicas municipais, professoras da Secretaria Municipal de Educação, que ocupam os cargos de Direção e Professor Articulador; e mantendo o modelo instituído desde sua criação, 12

Recreadoras, quatro Lactaristas, e dois Auxiliares de Serviços Gerais, contratados em regime seletista, por uma organização da sociedade civil que recebe verba da prefeitura do Rio de Janeiro. Algumas dessas recreadoras e lactaristas permanecem desde quando o berçário começou a funcionar.

A história da Creche Municipal Dina Sfat se faz junto à história coletiva. Nas narrativas dos sujeitos que participaram desta pesquisa, verificamos que a construção da creche esteve ligada ao programa Favela Bairro, e por isso tem traços das políticas deste programa; o processo de escolha de seu nome, uma homenagem à atriz Dina Sfat, em elos com a escolha do nome de outras creches, e com marcas do movimento das mulheres trabalhadoras por creches; o ordenamento legal (por exemplo, a razão adulto/criança) e como os sujeitos no cotidiano da creche vão buscando alternativas ao que está instituído...

Esta pesquisa busca o diálogo com o outro, sujeitos da pesquisa, ir ao encontro dos seus diferentes olhares, e, assim, resgatar o elo entre o eu e o outro, entre o singular e a coletividade.

Quando nos sentimos pertencentes a um grupo e assumimos o papel de sujeitos participantes da sociedade, fazemos história. E já que a história, como produção humana, é mudada pelos homens, é necessário que se apropriem de sua condição de autores e não de meros reprodutores daquilo que se coloca como instituído. Brecht, na epígrafe inicial, reforça nossa condição de autores, de sujeitos reflexivos que transformam hábitos.

Historicamente, traços de ordem legal, social e econômica acentuaram as diferenças no serviço prestado às crianças pequenas, de acordo com a sua situação social. Entretanto, mesmo havendo a concepção do atendimento às crianças pequenas das classes populares como assistencial⁵, o que sempre houve foi educação, mesmo com a falta de investimento necessário no trabalho com a faixa etária de zero a seis.

Inicialmente, esta história da luta por creches esteve fortemente marcada pelo direito da mulher trabalhadora. Já com o crescimento da área

⁵ A idéia do binômio cuidar-educar e sua dicotomia tem traços fortes da modernidade e da sociedade de classes. Eles estão intrinsecamente ligados um ao outro, e ambos se constituem educação.

urbana e o surgimento das favelas há a configuração desta complexa sociedade de classes; na década de 1970, foi criada a *Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, responsável por cuidar do pobre, da infância até a velhice* (TAVARES, 1992). Esta Secretaria se apropriou bastante do atendimento às crianças pequenas que se fazia na informalidade pelas crecheiras ou pela organização comunitária.

Em setembro de 2001, o decreto municipal 20.525 *transferiu* as creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, no pressuposto de que a creche é um direito da criança, integrando-as ao sistema educacional e não assistencial, em conformidade com todo um ordenamento legal que assegura a educação infantil como direito da criança.

Ao estarem sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, as creches estavam sob uma ótica da política de assistência, ao passo que, vinculadas à Secretaria Municipal Educação, passam a ter o caráter de política pública básica. Podemos dizer que estão aqui em jogo as concepções do serviço como guarda de crianças, como escolarização precoce e como a vida da criança em seu devir.

Após este decreto, aparentemente, os encaminhamentos e as decisões políticas passaram a ter a ótica e os investimentos provenientes da Educação. Contudo, antagonicamente, essas políticas públicas básicas e suas prioridades orçamentárias no município do Rio de Janeiro são poucas e contraditórias em oferecerem os meios para que de fato o decreto aconteça, como fruto da participação de seus sujeitos e tendo a criança como foco.

Enfim, com o decreto 20.525/2001, há a entrada da Secretaria Municipal de Educação na trajetória histórica das creches, ou seja, antes dele existir já havia uma história da educação infantil no município. E para haver mudança, de fato, os profissionais de creches precisam participar das discussões, desacomodar conceitos naturalizados, pensar a sociedade, a história individual e coletiva e participar da tomada de decisão.

Diferentes concepções perpassam as práticas nas instituições, as quais devem ser consideradas, escutadas pelo poder público. Elas são

realizadas por sujeitos *encarnados*⁶ no cotidiano, portanto, precisam ser pensadas e re-significadas por eles.

As concepções que prevalecem em leis e que interferem no cotidiano da educação infantil devem ser refletidas, discutidas por seus sujeitos, mesmo que, por exemplo, a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 resultem de lutas provenientes de mobilizações e de muitas discussões (sendo resguardada a singularidade de seus processos). Com isso, quero dizer que há a necessidade de um movimento constante de retorno a elas, de re-significá-las e alterá-las, se preciso for, partindo da situação concreta vivenciada. Elas não devem ser encaradas como leis em seu sentido restritamente regulatório mas como resultado do pensar e do se posicionar frente à infância, às concepções construídas sobre ela, à nossa responsabilidade em educar as crianças, em aprender com elas, e como o poder público e suas instituições podem assumir compromissos.

Mas assusta pensar nos mascaramentos existentes nas propostas pedagógicas das Secretarias que buscam instituir seu discurso, pregando um suposto diálogo, que, no entanto, faz-se monofônico, e busca silenciar os sujeitos encarnados na prática cotidiana das creches. Elas partem de princípios democráticos, mas tentam passar uma borracha e apagar a história que vem sendo construída pelos movimentos sociais, sugerindo uma história que se faz em progresso, marcha, evolução, negando os antagonismos, os conflitos, as diferenças existentes na educação infantil.

Em contraponto a esta história cronológica, vou a BENJAMIN (1994) para apreender que coexistem em um mesmo tempo histórico vários outros tempos que se conservam e se transformam simultaneamente. Esta pesquisa pretende, com os sujeitos da creche, contar uma *história a contrapelo*, buscando o conhecimento que se faz na existência e se constrói através das narrativas que contam como nós experimentamos o mundo.

A perspectiva sócio-histórica que subsidia esta ação investigativa busca romper com os limites estreitos de separação entre pesquisador e

⁶ São os sujeitos encarnados que trazem consigo suas histórias pessoais (e profissionais) e que cotidianamente constroem a história da escola onde atuam (e estudam). (Sampaio, 2003, 73)

objeto de estudo. O que se busca é o diálogo entre sujeitos. O conhecimento é concebido como uma construção social, em um processo que se dá nas interações entre os sujeitos, possibilitados pela linguagem. Pela complexidade das inter-relações é impossível restringir esta pesquisa a simples premissas de causas e conseqüências.

Portanto, a pesquisa optou pelas análises sócio-históricas que, ao criticarem a sociedade e ao apontarem seus conflitos e contradições, apontam também outras possibilidades de ações construídas no diálogo, o que se diferencia das análises das correntes funcionalistas e das teorias crítico-reprodutivistas. Nela há a esperança em que, se buscando resgatar as narrativas dos sujeitos comuns através da re-memorização, encontremo-nos ligados uns aos outros, sentindo-nos pertencentes a um grupo social, a uma coletividade, restabelecendo relações humanas para enfrentarmos a mercantilização imposta em nossa contemporaneidade.

A ação investigativa, aqui apresentada, traz o cotidiano do primeiro e, até então, único berçário público do município do Rio de Janeiro, fragmentos da sua história e da educação infantil, e o contexto de luta pelo direito das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses a freqüentarem creches públicas.

PARTE II
CAMINHOS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS
DA AÇÃO INVESTIGATIVA

*A ciência pode classificar e nomear
os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular
quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação
perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros)*

Esta ação investigativa buscou no cotidiano da Creche Municipal Dina Sfat, uma creche pública do município do Rio de Janeiro, refletir sobre o trabalho que é realizado com crianças de 0 a 2 anos e conhecer as políticas públicas para a educação infantil.

Em 2005, no início do segundo período do mestrado, apresentei junto à Secretaria Municipal de Educação/RJ uma solicitação para a realização da pesquisa em uma de suas unidades de creche. Cumpri um trâmite burocrático com a entrega do pré-projeto apresentado no processo de seleção do mestrado e uma declaração de intenções da universidade.

Assim, consegui a autorização para realizar a pesquisa de campo no decorrer do ano de 2005. Meu pedido, junto à Secretaria, indicou como espaço de pesquisa, conforme já explicitado, a Creche Municipal Dina Sfat, onde já havia trabalhado e desenvolvido, anteriormente, uma monografia de pós-graduação.

No primeiro dia em campo, logo que cheguei à creche, fui recebida pela diretora, passando horas conversando sobre a proposta da pesquisa e sobre a temática da educação infantil. Depois, fui levada às salas do berçário, onde fui recebida com muita alegria por parte das merendeiras, a auxiliar de serviços gerais e recreadoras.

Observei que algumas funcionárias eram oriundas do período em que a creche vinculava-se à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e, portanto, já me conheciam. Expliquei o motivo de estar de volta à creche e elas se prontificaram, de imediato, a participar da pesquisa, fato significativo

que me permitiu levar avante a ação investigativa, inclusive no que tange às entrevistas.

Com anuência da diretora e das funcionárias, inicialmente passei a freqüentar a creche uma vez por semana. Na ocasião, foi acordada a minha participação nos encontros pedagógicos.

No primeiro semestre, permaneci um dia em cada turma (quatro turmas) e, nos meses subseqüentes, meu foco de pesquisa centrou-se na observação junto às turmas de 0 a 1 ano.

Uma fala inicial de uma das recriadoras quanto a minha presença naquele espaço foi feita com muita espontaneidade. A recriadora Mary disse: *Eu sei que agora você está fazendo uma pesquisa científica e só pode ficar olhando a gente trabalhar.*

Esta frase tocou-me por vários motivos, entre eles, pela expectativa da recriadora quanto ao meu papel no espaço da creche, onde me apresento como uma *conhecida estranha*⁷. Também traz a idéia hegemônica de uma ciência em que o pesquisador é um observador passivo que registra fatos, cuja *neutralidade* permite não interferir no trabalho e menos ainda interagir com os sujeitos que participam da investigação.

Em *Uma agenda para jovens pesquisadores*, Marisa Vorraber Costa (2002) fala de como muitas das pré-concepções que tinha sobre o que seria trabalhar com pesquisa e como a própria natureza da pesquisa foram abaladas pela ciência.

A pergunta que a autora propõe é: *por que a contingência é, em geral, desconsiderada em nossa representação de ciência, se a história da ciência é farta em exemplos que manifestam este aspecto?* Ela se coloca como *vítima do mito da Onipotência e da Onisciência (da ciência moderna)*.

Diante deste questionamento, discute no texto algumas das convicções da modernidade: *crença na exclusividade da razão para conhecer a verdade, suspeitando-se de todo o conhecimento que provém da fé, da tradição, da mera intuição; os conhecimentos são traduzíveis em fórmulas físico-*

⁷ Expressão trazida e desenvolvida por SAMPAIO in: SAMPAIO, C. S. *Aprendi a ler (...)* quando eu misturei todas aquelas letras ali... Tese de Doutorado, Campinas, 2003, p. 63. O assunto será tratado com maior profundidade na parte III desta dissertação, em função do encadeamento de idéias no desenvolvimento dessa parte.

matemáticas, o real é validado pela objetividade descartando-se a subjetividade; o real pode ser comprovado experimentalmente segundo métodos rigorosos; crença de que o ser humano é capaz de reger seu destino; convicção de que a infelicidade humana deriva do turvamento da razão pelas superstições, entre elas, as crenças religiosas; crença na superioridade da espécie humana sobre os outros seres da criação; afirmação da democracia como a melhor fórmula para organização da sociedade.

Estes pilares da ciência moderna têm sido questionados de modo intenso a partir das últimas décadas. Mas, antes de irmos a Boaventura Souza Santos e às reflexões que este autor faz sobre a modernidade e a pós-modernidade, cito GERALDI (2004), que expressa esta busca humana pelo conhecimento no texto: *Depois do show como encontrar encantamento?*

Na consciência de que somos humanos, demasiadamente humanos, com a alma extinta na matéria que passa, encerrada a confiança no criador, confiávamos nas respostas da ciência moderna. E eis que ela nos ofereceu os primeiros 'shows' como tragédia: nenhuma relevância para o planeta que habitamos; depois, nenhuma origem que dê conta do nosso olhar narcisista e superior; enfim, nenhuma certeza na racionalidade que nos envolve como manto a esconder nossas incuráveis feridas. Os desencantos, no entanto, construíram outras âncoras para nossas confianças: as certezas de que conheceríamos tudo, a tudo descreveríamos, a tudo compreenderíamos. Domínio da natureza pelo conhecimento, domínio do homem pela racionalidade: perdido o encanto, ganharíamos em poder de compreensão, explicitação e deslindamento de qualquer mistério. Eis-nos diante do destino inexorável das leis da natureza. Restaria regular as apropriações humanas dos resultados: tornar de todos o que o poder torna de poucos. Questão de tempo, questão de história. Para outros, questão de luta. (GERALDI, 2004)

Também na epígrafe, o poeta Manoel de Barros se refere a esta ciência, que pensa ser capaz de controlar e de abranger todas as dimensões da natureza, dos sujeitos, do social e, com isto, reduz o mundo a objeto manipulável, retira encantos, limita o “olhar” e, acima de tudo, a experiência.

SANTOS (2002) é um dos autores que aponta a crise no paradigma da ciência moderna. Ele diz que a crise epistemológica do paradigma dominante é resultado de uma pluralidade de condições, condições sociais e as condições teóricas. A crise decorrente das condições teóricas está no próprio aprofundamento do conhecimento, que permitiu identificar os limites, as insuficiências e a fragilidade de seus pilares. As descobertas das próprias

ciências naturais põem abaixo os princípios nas quais elas se pautavam, como a universalização, a objetividade e a preditibilidade, superados pela teoria da relatividade; pela não neutralidade do pesquisador, que interfere no objeto de pesquisa como nos ensinam Heisenberg e Bohr; e, com Prigogine, a teoria das estruturas dissipativas.

De maneira diferente, Manoel de Barros, Boaventura Souza Santos e Wanderley Geraldi falam de um mesmo significado sobre a ciência moderna. Para eles, mesmo atribuindo diferentes sentidos, o conhecimento ultrapassa o paradigma da modernidade. O poeta em versos diz que *quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare. Os sabiás divinam*. Para o sociólogo, o conteúdo do conhecimento produzido a partir do paradigma dominante ao *quantificar, desqualifica, ao objetivar os fenômenos, os degrada, ao caracterizá-los, os caricaturiza... .. ao afirmar o pesquisador, despersonaliza a natureza*. E o lingüista marca-nos com sua pergunta: *Depois do show como encontrar encantamento?*

SANTOS (2002) aponta a transição de paradigmas e nos mostra as pendências da modernidade, o que ela prometeu e não cumpriu. O *paradigma emergente* deve buscar as representações mais inacabadas e abertas, *só a partir da modernidade é possível transcender a modernidade*.

No *domínio da regulação*, identificados como mercado, Estado e comunidade, *o princípio da comunidade foi o mais negligenciado* e por isso menos obstruído por determinações do Estado e do mercado.

No *domínio da emancipação*, apesar de tanto a racionalidade moral-prática como a estético-expressiva terem sido invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental, na opinião do autor é a racionalidade estético-expressiva que se apresenta menos cooptada. O princípio da comunidade acaba sendo capaz de *instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação*.

Depois de dois séculos de excessos de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é um novo equilíbrio entre regulação e emancipação. Isto seria ainda uma solução moderna cuja a falência intelectual é hoje evidente. Devemos, sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. Se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio

dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva. (SANTOS, 2002, p. 78)

SANTOS (2002) destaca a revalorização do *caos* e da *solidariedade* como estratégias para, partindo do *conhecimento-regulação*, dar a primazia ao *conhecimento-emancipação*. O *caos* e a *solidariedade* estão totalmente ligados. *A solidariedade é uma forma específica de saber que se conquista sobre o colonialismo*. O autor define o que entende por colonialismo e solidariedade da seguinte forma:

O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. (SANTOS, 2002, p. 81)

Resumindo com as palavras do próprio autor: *uma ciência prudente para uma vida decente*. A *dupla ruptura epistemológica* vem neste caminhar propor a transformação da ciência e do senso comum. Um senso comum esclarecido e uma ciência prudente. Assim, reconfiguramos os conhecimentos. Se, como diz SANTOS (1989), em BACHELARD, a ciência rompe com o senso comum, a *dupla ruptura epistemológica* rompe com essa concepção de ciência distanciada do senso comum e busca construir um conhecimento que restabeleça o diálogo entre ciência e senso comum.

A primeira ruptura epistemológica, denunciada por BACHELARD, constituiu-se dentro de um paradigma de ciência que se colocou contra o senso comum, recusou as orientações práticas para a vida que o senso comum contém. Fixou-se em um paradigma no qual prevaleceu a relação sujeito/objeto, em que o conhecimento científico se validava através da subordinação do objeto ao sujeito, com a separação entre teoria e prática, ciência e ética, orientado pelo princípio da racionalidade formal ou instrumental, não se responsabilizando sobre as orientações e aplicações técnicas do conhecimento que produzia.

Como diz SANTOS (1989), o senso comum é prático, reproduz-se nas trajetórias de vida e experiências dos grupos, é transparente, desconfia dos objetos tecnológicos e do conhecimento esotérico, desdenha das estruturas e por isso é horizontalizado e, além de tudo, é indisciplinar e imetódico.

Acompanho SANTOS (1989) no argumento de que a ação humana é subjetiva e a ciência social será sempre uma ciência subjetiva. Assim, os critérios epistemológicos têm como foco de investigação o fenômeno social e os significados e sentidos que os sujeitos conferem às suas ações e práticas no cotidiano da creche, local privilegiado para revalorização do *caos* e da *solidariedade*.

SAMPAIO (2003) ajuda a pensar em como, na investigação, pode acontecer o diálogo entre sujeitos que vão construindo um conhecimento que é interpretativo e possui marcas dos modos como estes sujeitos compreendem a realidade. Nas palavras da autora:

A(s) troca(s) com os outros têm possibilitado que a ação investigativa invista no aprender a olhar, tentando compreender as diferentes lógicas presentes nas diferentes formas de leituras realizadas nas discussões e acontecimentos que temos vivido – pesquisadora, professoras, crianças, pais, responsáveis – nos diferentes espaçostempos do cotidiano escolar. (SAMPAIO, 2003, p. 71)

Esta construção dialógica entre as práticas pedagógicas e a pesquisa, ou melhor, entre os sujeitos pesquisadora-pesquisados, traz a centralidade da linguagem como uma questão de abordagem teórico-metodológica.

Construir o conhecimento... Conhecimento que se constrói coletivamente no contato dentre as pessoas. Conhecimento que constrói a pessoa humana... Conhecimento científico, conhecimento em busca da verdade, conhecimento e linguagem...

YIGOTSKY (2003) pensa este homem que constrói conhecimento social e culturalmente em mediações, pensando a construção a partir das atividades do homem, *homo faber*.

PINO (2000), no ensaio *O social e o cultural na obra de Vygotski*, expõe essas duas categorias centrais na obra de Vygotsky, o social e o cultural, para chegar à natureza social-cultural das funções mentais superiores, as quais são relações sociais internalizadas com o mecanismo semiótico, cuja matriz de referência está no materialismo histórico e dialético.

Sucintamente, o materialismo representa a teoria, enquanto o dialético representa o método. Os dois se comunicam. O materialismo confere à dialética o seu caráter histórico, pois expressa as condições concretas de

produção do conhecimento⁸. Pino (2000) faz a distinção entre o real e o conhecimento deste real. É no distanciamento entre os dois que se opera a atividade produtiva do sujeito e a *primazia do real sobre o conhecimento*. O real é o ponto de partida do conhecimento, considerando este real sempre transformado pela atividade do homem.

Reproduzo um trecho do ensaio que expressa a questão preliminar da *história do homem e do mundo no homem*:

Na evolução das espécies ocorre um momento de ruptura quando a espécie "homo" desenvolve suas capacidades que lhe permitem transformar a natureza pelo trabalho, criando suas próprias condições de existência. Isto, por sua vez, permite ao homem transformar seu próprio modo de ser (...) Esse momento de ruptura não interrompe o processo evolutivo, mas dá ao homem o comando da própria evolução. A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da "natureza" à ordem da "cultura". Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais... Vigotski não está seguindo, como fazem outros autores, a via do dualismo... As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. (PINO, 2000, p. 51)

Em VYGOTSKY (2003), tudo que é cultural é social, mas o mesmo não se dá de modo inverso. Do social aparece a cultura. A cultura é um produto da vida social e da atividade social do homem; é a totalidade das produções humanas (técnicas artísticas, científicas, tradições, instituições sociais e práticas sociais). O signo é uma expressão cultural. A relação entre estímulo e resposta é mediada por sinais artificiais (elemento cultural) que vão desempenhar de forma artificial, não natural, como criação humana, portanto, cultural, o papel do indivíduo de organizar sua resposta. Todo signo pressupõe um elemento que é material, da ordem do sensível, mas o signo opera no campo da consciência, da representação de uma coisa por outra.

Assim, chegamos à palavra, signo carregado de sentido e significado. Segundo VYGOTSKY (2003) e BAKHTIN (2003), é a *palavra* que liga o eu ao outro e constitui *pensamento* e *consciência*. As *palavras* são carregadas de *significados* e *sentidos* construídos na experiência humana. A palavra, ponte entre o eu e o outro, possui *significado* e *sentido*. O *Significado* é

⁸ Extrai da idéia de Marx, quando este diz que *a única ciência é a história*, o que equivale dizer que a ciência é um produto da atividade do homem.

dicionarizável, mais preciso, enquanto o *sentido* é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. A palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além do seu papel de comunicação. Os significados das palavras são modificados historicamente e elas dependem diretamente do contexto em que são enunciadas e dos sentidos dados pelos sujeitos. A linguagem como constituidora do sujeito reporta-nos a idéia de que estamos imersos na coletividade, como sujeitos históricos produzidos e produtores de cultura. Como seres de palavras, construídos na e pela linguagem, vamos organizando o nosso olhar sobre o mundo, atribuindo-lhe sentidos e re-significando-o.

Em BENJAMIN (1987, p. 89) a cristalização dos sujeitos considerados idealistamente em essência nega a tensão entre o particular e a totalidade, perdendo-se o singular, o concreto, o insignificante, a diferença. E a pesquisa acontece exatamente nesta ambivalência entre criar teoria, e de alguma forma fechar em um circuito de palavras, tentando não abdicar do particular, das singularidades.

BENJAMIN (1994), em seus ensaios sobre a história, a infância, sua crítica à sociedade capitalista e à indústria cultural, e valorização das narrativas, memória e experiência, me ajuda a fazer a opção por trabalhar com as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Ele coloca a narrativa em um lugar privilegiado, vinculando-a a nossa humanização, estabelecendo historicamente um diálogo entre passado, presente e futuro, no sentido de percebermo-nos como seres históricos, avessos à coisificação decorrente da modernidade, na qual a experiência humana tem sido reduzida à reação a choques (vivência).

Nas palavras de KRAMER (2000):

... uma distinção entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado); na vivência, a ação se esgota no momento de sua realização (por isso é finita); na experiência, a ação é contada a um outro, lida pelo outro compartilhada, se tornando infinita. Esse caráter de permanência, de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência (KRAMER 2000, p.113).

BORDIN (2005) oferece subsídios teóricos que explicam parte desta relação entre vivência e experiência desenvolvida por BENJAMIN:

No ensaio “Experiência e pobreza” (6), Benjamin nos fornece algum esclarecimento sobre os conceitos de experiência, enquanto Erfahrung (como tradição compartilhada) e enquanto Erlebins (vivência do indivíduo solitário). Como esclarece Jeanne Marie Gagnebin, “A experiência se inscreve numa temporalidade comum a várias gerações. Ela supõe, portanto, uma tradição compartilhada e retomada na continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho” (7). Esse tipo de experiência de uma tradição compartilhada remete a tradição das sociedades pré-capitalistas “artesaniais” e “rurais”. Tradição de um mundo permeado geralmente por cultura religiosa, marcada por festas e ritos e práticas comuns. As histórias, que o narrador tradicional contava, não eram simplesmente ouvidas ou lidas, mas também seguidas. Faziam parte de uma verdadeira formação (Bildung), válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade. Todas essas práticas e valores perderam-se com a irrupção do mundo moderno urbano e industrial e com o tempo marcado pela disciplina da fábrica e da vida frenética da cidade. À Erfahrung se sucede a Erlebins. Isto é a vivência do indivíduo moderno burguês, reduzido a um átomo social, despossuído do espírito comunitário, num mundo alienado. (BORDIN, 2005)

ROUANET (1981) também apresenta, em sua leitura de Walter Benjamin, diferentes esferas que revelam como o sujeito vai se constituindo pelo choque no mundo moderno: na esfera econômica, por exemplo, em uma linha de montagem, o operário precisa se adaptar ao ritmo da máquina, em movimentos mecânicos, iguais e repetitivos em resposta reflexa; na esfera política, uma espécie de golpe de Estado; na esfera cotidiana, o indivíduo está constantemente exposto aos choques da multidão, aos perigos da cidade; na arte e literatura, cita as poesias de Baudelaire, que tratam o indivíduo em sua relação com as massas e o alto grau de consciência e flexibilidade para assimilar o choque, o chocante, o inesperado, o abrupto, o cinema com a sucessão brusca e rápida de imagens, e o dadaísmo que, ao chocar, age para movimentar política ou moralmente.

Para Benjamin, em uma releitura da teoria freudiana, a sociedade moderna intensificou as excitações externas às quais estão submetidos os sujeitos. O sistema percepção-consciência é acionado sempre que há uma exposição ao perigo, protegendo o aparelho psíquico. Ora, um choque traumático é produzido no sujeito ao serem filtradas as energias resultantes dos bombardeios das excitações demasiadamente intensas. Então, na sociedade moderna, a consciência está constantemente mobilizada contra a ameaça do choque. Com a consciência cada vez mais alerta, e

aceitando a tese de uma relação inversa entre consciência e memória, passa-se a armazenar cada vez menos traços mnêmicos⁹.

A experiência (Erfahrung) então diz respeito ao que está na memória, àquilo que é transmitido pela tradição, ao que é durável. A vivência (Erlebins) ao que é passageiro, ao desenraizamento. A experiência une a vida coletiva à vida particular. O indivíduo, ao rememorar o seu passado, funde sua vida ao passado coletivo. E é através da narrativa, ponte entre o passado e o presente, que a experiência é comunicável.

Mas com a avalanche de situações de choque, o homem comum perde a memória, não tem mais tempo para a narrativa, não há energia a reflexão, fica empobrecido em sua experiência, sem passado, deixa-se arrastar pela massa, reduzido a um átomo social perde seu elo com a coletividade e sozinho, vê-se só, atento aos perigos imediatos, deixando passar por despercebidas aquelas ameaças mais profundas.

Quando falamos em narrativa na perspectiva de BENJAMIN (1994), consideramos não só a voz dos sujeitos, em um sentido restrito, mas toda a cultura e tradição, todo o aprendizado social contido na narração. Na troca desta experiência, na inter-relação entre os sujeitos, vamos resgatando nossa humanidade contra a racionalidade técnica, burguesa.

Na relação entre *eu-outro*, o conceito do *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003) ajuda a pensar essa construção de conhecimento que acontece na inter-relação. *Quando contemplo no todo um outro situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem* (Bakhtin, 2003). Eu ocupo um lugar no mundo e deste lugar, em que há distanciamento do outro, fora de mim, vejo sobre o outro o que ele, do lugar que ocupa, não vê. Este é o excedente de minha visão, que após a contemplação, entrando em empatia com esse outro, vê o mundo dentro dele, tal qual ele vê, coloca-se no lugar dele, para depois, retornando ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com meu excedente de visão. Um primeiro momento é a atividade estética de compenetração (vivenciar o que ele vivencia, adotar seu horizonte, mesmo que parcialmente), mas a atividade

⁹ Recomenda-se a leitura de W. Benjamin em *Ensaio sobre Baudelaire* e Rouanet em *Édipo e o anjo: itinerários freudianos em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1981.

estética vai além desta fase. Cito um trecho em que Bakhtin aborda nessa relação os termos éticos, cognitivos e estéticos:

A situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro pode me motivar para um ato ético: para ajudar, a consolação, uma reflexão cognitiva, mas de qualquer modo a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos: se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só (...) A atividade estética começa propriamente quando retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos "acabamento" ao material da compenetração. (BAKHTIN, 2003, p. 24-25)

Nas relações estabelecidas durante a ação investigativa entre pesquisadora e sujeitos da creche percebo que este movimento vai no sentido da contemplação, através da compenetração ao outro, para compartilhar suas experiências, mas que retorna ao lugar, que se ocupa, para que o excedente de visão amplie os horizontes de possibilidades, num movimento que envolve as dimensões éticas, estéticas e cognitivas. A ação comunicativa e de acabamentos acontece em uma relação dialógica em que todos os sujeitos envolvidos podem falar do lugar que ocupam, de forma que o poder se dá horizontalmente neste processo de pesquisa.

Segundo PINO (1991), Vygotsky e Bakhtin são autores da corrente sócio-histórica, *que concebe o psiquismo humano como uma construção social, resultado da apropriação, por parte dos indivíduos, das produções culturais da sociedade* (LEONTIEV, 1978 in: PINO, 1991)

Levada a pesquisa à perspectiva sócio-histórica, pontuo alguns de seus aspectos para a pesquisa em ciências humanas, a partir da contribuição de FREITAS (2003):

- foco do particular na totalidade social. Compreender com os sujeitos envolvidos na investigação para entender o contexto;
- a situação a ser pesquisada não é criada artificialmente, mas vai-se de encontro ao seu acontecer;
- coleta de dados com ênfase na compreensão que se dá na relação individual e coletivo;

- o pesquisador é parte integrante da investigação. Ele tem um lugar sócio-histórico e estabelece relações intersubjetivas com os sujeitos participantes da ação investigativa;
- ν@ σε βυσχα α πρεχισ@ δο χονηεχιμ εντω, μ ασ α προφυν διδαδε em uma pesquisa em que os sujeitos se re-significam;
- as entrevistas, como um instrumento de investigação, são possibilidades de uma situação de mútua compreensão ativa e de interação verbal.

As teorias de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky se entrecruzam, apesar dos contextos de produção se darem de forma diferente. Benjamin, vinculado à filosofia, fazendo parte da Escola Crítica, vivendo em um contexto da II Guerra Mundial. Bakhtin, lingüista, com críticas aos formalistas. Vygotsky, bielo-russo, pertencendo à linha da sócio-psicologia. Em suas contribuições teóricas, ambos trazem importantes contribuições para a pesquisa em Educação, já que ampliam as possibilidades e redimensionam o conhecimento.

Ambos pensam que a linguagem se aproxima da arte, é acontecida na história, como experiência criativa, expressão humana que produz e é produzida pelos homens, conferindo-os consciência.

... no entender de Benjamin a linguagem se degrada na era moderna. E enquanto Benjamin vai procurar entender as transformações sofridas pela arte na modernidade e na barbárie, buscando seus ecos e farrapos nas insignificâncias da vida comum, Bakhtin estuda o popular e o erudito contrapostos, a arte dominante oficial oposta à dimensão artística do cotidiano e da vida de cada dia, tal como faz Vygotsky quando, ao estudar a psicologia da arte, toma as situações ordinárias e triviais que passariam despercebidas exatamente por serem comuns. Nos três, a arte – como a linguagem – é produção, é obra. Para compreendê-la, não basta centrar no autor, narrador falante escritor, como não basta também focalizar apenas o ouvinte contemplador interlocutor leitor. É preciso considerar ambos os pólos – que são sempre ativos – e considerar igualmente a própria obra. Nesta, conteúdo e forma são indissociáveis, impondo ao conteúdo a sua forma de expressão. Para Vygotsky, a forma aniquila o conteúdo, emergindo desta catarse a dimensão artística; para Benjamin é a forma que revela a intenção da obra humana; quer dizer, o seu conteúdo. Assim, em Benjamin se se trata de produzir conhecimento, o tratado é o caminho; se se trata de buscar uma dimensão de verdade, para além da ciência, o ensaio se apresenta como a trilha necessária. E possível. (KRAMER, 1992, 140)

As obras de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky:

... se entrecruzam, perseguem pontos diferentes, mas se encostam, se tocam, se interpenetram. Pois em Vygotsky a linguagem do sujeito é central; em Bakhtin o é a linguagem múltipla, na história; em Benjamin, emerge a história e a linguagem é o centro, como finalidade de significados, constituindo a própria humanidade para além de todos os tempos. E nos três está presente a experiência empobrecida do homem contemporâneo e a linguagem deteriorada do homem moderno como denúncia fundamental. Onde, sem dúvida, Benjamin vai mais longe. (KRAMER, 1992, p. 143)

Durante todo o trabalho perpassam as relações entre sujeito, linguagem e história. Na terceira parte da dissertação prevalece a vontade de continuar a contar uma história, a história da Creche Dina Sfat, em elos com a história da educação infantil, tentando captar *a configuração em que sua época entrou em contato com uma época anterior* (BENJAMIN, 1996, p. 232). Na quarta parte, o olhar investigador dirige-se às interações entre os sujeitos no interior do berçário e como estes vão se construindo como seres de linguagem, ora pensando a partir das mediações nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (VYGOTSKY), ora a partir do diálogo (BAKHTIN) que formam os sujeitos sócio-históricos. Na parte cinco, são tecidas algumas reflexões partindo de situações vivenciadas no cotidiano da creche.

Indo ao encontro do acontecer da creche, o cotidiano é o lugar da dúvida e da descoberta, em que os sentidos dos sujeitos vão revelando o que está por traz, o dito e o não dito. Assim, a ação investigativa vem no sentido de romper com os limites da visão disciplinar, fragmentada e metodologicamente fechada.

ALVES (2002), buscando compreender o cotidiano da escola, ou *múltiplos cotidianos*, e trazendo caminhos já percorridos e indicando novas possibilidades, discute quatro movimentos com esta complexidade. O primeiro refere-se a um *mergulho com todos os sentidos* (..) com a necessidade de se estar *atenta a tudo que se passa, se acredita, se repete, se inova, ou não* (...) *ir para além do olhar que vê e trabalhar com múltiplas redes de relações*. O segundo movimento, ela chama de *virar de ponta-cabeça*, que significa pensar nas redes de conhecimento, considerando que cada teoria tem seus limites e que podemos pensar em outras lógicas que estão nas

práticas, aproximando conhecimentos e traçando analogias. O terceiro, *beber de todas as fontes, incorporando a noção de complexidade* (Morin, 1977, 1980, 1986, 1991, 1996), trazendo para a pauta a *diversidade*, o *diferente* e o *heterogêneo*. As fontes do conhecimento são múltiplas e o que pode ser *contado* pelos sujeitos, pela memória, é fonte que dá sentido a outras fontes. E o quarto movimento é *narrar a vida e literaturizar a ciência*, abrindo possibilidades a outras formas de expressão através das múltiplas linguagens para se transmitir o conhecimento que vai sendo construído com as experiências.

MORIN (1996), falando sobre a *ciência nova*, diz que estamos numa época em que uma nova cientificidade pode considerar coisas que a antiga desconsiderava, mas que as velhas concepções persistem. Então, devemos estabelecer ligações entre coisas que estão separadas. Esta posição abre grandes possibilidades epistemológicas na pesquisa, ao mesmo tempo que liberta a ciência de amarras metodológicas rígidas.

Os questionamentos diários orientaram os rumos da pesquisa, colocando em foco práticas e ações que muitas vezes são banalizadas, no contexto da creche. É no cotidiano da creche que a ação educativa vai acontecendo, através das interações entre os sujeitos, adultos e crianças e crianças e crianças. Interessa compreender como os sujeitos, crianças e adultos, criam parcerias dialógicas ou se aspectos institucionais se sobrepõem a comunicações que se realizam sobre uma posição responsiva.

Assim, tenho como meios de investigação: narrativas colhidas durante a pesquisa de campo, o diário de campo, entrevistas semi-estruturadas, documentos legais expedidos pelo poder público, matérias jornalísticas, entre outros.

Esta pesquisa leva à dissertação de mestrado a intenção de como sujeitos de nossa própria experiência, eu e os sujeitos da creche, podemos ser narradores de uma *história a contrapelo* (BENJAMIN, 1994), buscando o conhecimento que se faz na existência e construído através das narrativas que contam como nós experimentamos o mundo. Percebo a pesquisa neste período de transição paradigmática da ciência (SANTOS, 2000).

PARTE III
 CONTANDO HISTÓRIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
 A PARTIR DE FRAGMENTOS

*Articular historicamente o passado
 não significa conhecê-lo 'como de fato foi'.
 Significa apropriar-se de uma reminiscência,
 tal como ela relampeja no momento de um perigo...
 ... O perigo ameaça tanto a existência da tradição
 como os que a recebem.
 Para ambos o perigo é o mesmo:
 entregar-se às classes dominantes,
 como seu instrumento.
 Em cada época é preciso
 arrancar a tradição ao conformismo
 que quer apoderar-se dela.
 (BENJAMIN, 1994, 224)*

Trazer os fragmentos da história da educação infantil para pensar com os sujeitos da creche Dina Sfat, é trazer no *agora* a abertura que a história narrada encontra em seus sujeitos no compartilhamento da história coletiva.

Assim, no *agora* desta creche pública coexistem outros tempos que ao serem narrados fazem do acontecimento vivido um compartilhar de experiências, dos modos como experimentamos o mundo e como vamos nos fazendo dentro de uma coletividade e dentro das gerações. Há menos a necessidade em se concluir a história e mais de dar continuidade a ela, rememorando-a e re-significando-a.

Essa continuidade/descontinuidade no contar a história traz nas narrativas das profissionais da Creche Dina Sfat falas que no presente expõem a presença do passado. E ambos, presente e passado, assumem novas formas. Assim, articulando o presente ao passado e ao futuro, podemos tentar contar uma história outra, resgatando sentidos e significados fundados na memória, na narrativa e na experiência para reelaborar o sentimento de aconselhamento, de pertencimento a uma comunidade, de enraizamento no outro e de religação dos saberes que foram isolados pela sociedade moderna.

Falo isto, pensando em Walter Benjamin, pensando a sociedade moderna urbano-industrial e sua áspera forma de relacionamento entre os

indivíduos, com a perda da narrativa e da memória. Com isso, temos perdido o tom de aconselhamento, dos ensinamentos que são passados de geração em geração, a tradição, os elos entre a história individual e a coletiva, a experiência. A barbárie tem o seu aspecto de destruição, mas Benjamin mostra também a possibilidade de dos destroços surgir o novo, a reconstrução, *fazendo história a partir do lixo da história*.

Além das observações e diálogos estabelecidos durante a pesquisa de campo, também foram realizadas entrevistas com diferentes sujeitos que participaram da história da Creche Municipal Dina Sfat.

Elas foram realizadas no final de novembro de 2005, próximo ao encerramento do período estabelecido para pesquisa de campo no cronograma.

As recreadoras entrevistadas foram Maria, Carla e Rosania¹⁰. O local escolhido foi o berçário II, na sala do soninho, onde não havia crianças, já que estavam todas na sala de atividades. A porta que há entre as duas salas ficou encostada. As recreadoras se dedicaram exclusivamente a dar a entrevista. As entrevistas com as recreadoras do turno da manhã aconteceram antes do almoço das crianças e as entrevistas com as da tarde depois do almoço. Elas pareciam ansiosas em falar. Aquela recreadora que saía, comentava como fora a experiência com as outras.

A entrevista com Cecília, atual diretora da creche, aconteceu depois da das recreadoras, na semana seguinte. Foi realizada na sala da direção, contudo, fomos interrompidas algumas vezes, em função da demanda cotidiana de trabalho.

A entrevista com Sonia Ventura, Coordenadora da Coordenadoria Regional 4/ SMDS, que inaugurou a Creche Municipal Dina Sfat, foi feita em seu atual espaço de trabalho, no Cemasi Elis Regina, no Conjunto César Maia, Vargem Grande.

As entrevistas foram semi-estruturadas, assim, mesmo havendo um roteiro de orientação, cada uma delas teve o seu desenrolar diferente, conforme iam se estabelecendo os diálogos. Importa dizer que essas narrativas contam muito na Creche Municipal Dina Sfat.

¹⁰ Em anexo, breve contextualização profissional e de formação dos sujeitos entrevistados.

Maria, recreadora que tem trabalhado durante o período de 2000 a 2006, conta no trecho abaixo como têm sido os seus anos no berçário, referindo-se às mudanças entre a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e Secretaria Municipal de Educação:

Ao longo do tempo foi trocando a direção. E a gente é mais baixo que a direção. Mudou muito, mas muita coisa boa ainda permanece porque a gente está aqui desde o começo. A gente sabe como começou a funcionar e o que deu certo. Mas tem coisas que foram mudando e a gente tem que obedecer. E nós somos apenas funcionários. (Maria, recreadora do berçário)

Na narrativa de Maria, o conceito da história foge àquela cronologia linear, ahistórica e homogênea. Sua narrativa busca a história como uma experiência que foi sendo construída e compartilhada pelas recreadoras na creche. A história que cada um de nós vai construindo em seu contexto, o que diz de nós e de nossa coletividade, de nossa época, dos desafios que são enfrentados cotidianamente e dos conhecimentos tecidos como possibilidades. Assim, Maria deixa transparecer que sua história se entrelaça a uma história macro, e que tem a marca daquilo que é vivido no cotidiano.

Também, é possível pensar, a partir da fala de Maria, que a creche onde trabalha passou pela mudança de diferentes direções: em um primeiro momento marcadas, ainda, pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social; posteriormente, pela Secretaria Municipal de Educação. Durante anos, ela como funcionária permaneceu mesmo que em uma posição hierárquica em que precisou obedecer a diferentes encaminhamentos da ordem instituída. Sua história construída na creche, desde a primeira direção, lhe confere conhecimentos importantes para a participação no desenvolvimento do trabalho na creche, mesmo que aspectos institucionais pressionem os sujeitos à *obediência* e ao *conformismo* (BENJAMIN, 1994, 224).

Início esta *colcha de retalhos* fazendo um convite: entrarmos na Creche Dina Sfat e na história da educação infantil abertos em nossos sentidos: as diferentes lógicas de conhecimento; a memória como fonte que re-significa as experiências; as narrativas que contam e re-contam o estar no mundo; a uma ciência que se permite literalizar; ao diferente, heterogêneo; percebendo

que em cada momento, significados e sentidos vão sendo construídos durante as interações entre os sujeitos.

A colcha de retalhos nos remete aos fragmentos com os quais construímos o novo. A história aqui não é aquela considerada pelas marcas do progresso social, mas aquela que é reconstruída por nós, a qual retornamos em nossas *memórias fósseis* (BARROS, 1996), para re-significá-las e dar novos sentidos, descristalizando conceitos, desnaturalizando práticas banalizadas.

Hoje, no município do Rio de Janeiro, as creches públicas de convênio integral, como é o caso da Creche Dina Sfat, estão sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação e não mais com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Na creche Dina Sfat (criada em 1999), muitas coisas mudaram com a troca de Secretarias a partir de 2001, mas há um trabalho construído pelas funcionárias, como aprendizado, que permanece, mesmo que aspectos institucionais pressionem os sujeitos à *obediência* e ao *conformismo* (BENJAMIN, 1994, 224).

Indo ao pressuposto legal, a LDB n° 9394/96 estabelece prazos para integração das instituições privadas e públicas ao Sistema Municipal de Ensino, no que diz respeito ao serviço prestado às crianças de 0 a 6 anos. Então, a prefeitura do Rio de Janeiro, em 14 de setembro de 2001, através do decreto 20.525, veio *transferir*¹¹ a responsabilidade do atendimento realizado em creches (0 a 3 anos e 11 meses), em um processo gradual, durante o período de 2001 a 2003, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Contudo, a educação infantil é um direito da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. Desde 1997, a responsabilidade pelo atendimento às crianças de 4 a 6 anos em creches conveniadas já estava no âmbito de competência da Secretaria Municipal de Educação, instituída pela Resolução Conjunta SMDS /SME n° 405 de 3 de dezembro /1997¹².

¹¹ Termo usado no decreto.

¹² Em anexo há um quadro destacando três períodos históricos do atendimento a faixa etária de 0 a 3 anos e 11 meses no município do Rio de Janeiro.

Se a LDB foi instituída em 20 de dezembro de 1996, um ano depois, em 1997, a prefeitura do município do Rio de Janeiro, através da Secretaria Municipal de Educação¹³, veio dar início ao atendimento às crianças de 4 a 6 anos e reafirmar a permanência das crianças de 0 a 3 anos e 11 meses como de responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social¹⁴, até o advento do decreto nº 20.525/2001.

Os antagonismos existentes entre os pressupostos legais e a prática no interior das instituições mostram que o presente não está destituído do passado. Não podemos esquecer que diferentes concepções coexistem em um mesmo tempo nas interações estabelecidas entre os sujeitos, e que, por isto mesmo, a história não é simplesmente o resultado de aparatos legais elaborados em uma instância governamental e por determinações verticalizadas. Há a história feita pelos profissionais envolvidos na prática cotidiana.

Como protagonistas da história, ao refletirmos, narrarmos e agirmos sobre o nosso contexto, identidade e prática profissional valorizamos o processo criativo, ético e humano para a emancipação através da participação.

Depois de dois séculos de excessos de regulação em detrimento da emancipação, a solução procurada não é um novo equilíbrio entre regulação e emancipação. Isto seria ainda uma solução moderna cuja falência intelectual é hoje evidente. (SANTOS, 2002, p. 78)

Segundo SANTOS (2002), a modernidade fez promessas que não cumpriu, mas só é possível transcender a modernidade a partir da própria modernidade. Ele identifica o mercado, o Estado e a comunidade no *domínio da regulação* (sendo o *princípio da comunidade* o mais negligenciado), e a racionalidade moral-prática e a estético-expressiva no *domínio da emancipação* (apesar de ambas terem sido invadidas pela racionalidade cognitivo-instrumental). O paradigma emergente deve buscar as representações mais inacabadas e abertas, na racionalidade estético-

13 Cabe ressaltar que só o decreto 18.291 de 28 de dezembro de 1999 implanta o Sistema Municipal de Educação do Rio de Janeiro, até então, havia uma Rede de Ensino. A LDB nº 9.394/96 traz a necessidade de se fazer nos municípios um sistema de ensino único e não através de redes. A Constituição Federal de 1988 e a Lei Orgânica de 1990 trazem a descentralização, mas o sistema só é criado no governo Conde, no final de 1999.

14 Anexo quadro ilustrativo com as etapas de transferência.

expressiva e moral-prática, em uma *dialética positiva* com o princípio da comunidade.

Devemos, sim, procurar um desequilíbrio dinâmico que penda para emancipação, uma assimetria que sobreponha a emancipação à regulação. Se a pós-modernidade de oposição significa alguma coisa, é justamente esse desequilíbrio dinâmico ou assimetria a favor da emancipação, concretizado com a cumplicidade epistemológica do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva.
(SANTOS, 2002, p. 78)

Contudo, esta fala de SANTOS não vem propor uma dicotomia que negue o domínio da regulação ao domínio da emancipação, mas um movimento que traga alternativas, e, identifica a comunidade, a moral-prática e a estético-expressiva como os princípios mais abertos a novas possibilidades.

* * *

*A idéia de um progresso da humanidade na história
é inseparável da idéia de sua marcha
no interior de um tempo vazio e homogêneo.
A crítica da idéia do progresso tem como pressuposto
a crítica da idéia dessa marcha.*
(BENJAMIN, 1996, 229)

Diferente de outras leis, a nova LDB teve no início um amplo debate sobre a necessidade de apontar novos rumos para a educação no país.

Na *V Conferência Brasileira de Educação*, realizada em Brasília em 1988, Demerval Saviani foi autor de um primeiro texto - *Os fundamentos da Educação e a nova LDB* -, base para a elaboração do projeto de lei do deputado Octávio Elísio (PSDB- MG), na Câmara dos deputados, no mesmo ano.

Depois de incorporadas as emendas sugeridas para apreciação, pelas comissões da Câmara¹⁵, foi indicado o deputado Jorge Hage para ser o relator do projeto. Com uma riqueza no quantitativo de artigos (172), o substitutivo Jorge Hage recebeu muitas emendas na Câmara dos Deputados

¹⁵ A apresentação de um projeto lei pode ser iniciada na Câmara ou no Senado. Contudo, tem que passar pelas duas casas e retornar àquela em que teve início, para só depois seguir ao Presidente da República. O Congresso Nacional corresponde às duas casas: Senado e Câmara.

(1.263), tendo sofrido uma expressiva mudança ideológica ao passar pela Deputada Ângela Amim (PPB/SC), ganhando um caráter mais conservador.

O substitutivo Jorge Hage vem favorecer uma educação voltada à reflexão crítica e à participação consciente no meio social; o professor é visto como merecedor de condições dignas e remuneração adequada, com liberação de tempo para estudo; há a associação entre felicidade humana e trabalho, dentro de uma visão humanística.

Em 1992, o senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) deu entrada pelo Senado a um outro projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, o projeto *Azarão*.

Em 1995, tramitando pela Câmara, o *substitutivo Darcy Ribeiro*, ou projeto *Azarão*, teve seu texto final reformulado pelo MEC, dentro de uma proposta que ia ao encontro das diretrizes emanadas pelo Banco Mundial. Com o apoio do Ministério da Educação, no governo Fernando Henrique Cardoso, o texto final do *substitutivo Darcy Ribeiro* foi aprovado em 1996 e promulgado como a lei nº. 9394/96, conhecida como LDB.

A LDB inova com a descentralização administrativa e financeira, a prioridade para o ensino fundamental, a municipalização, as parcerias com comunidades e empresas, a avaliação de desempenho e a avaliação do rendimento escolar. Privilegia a escola privada ao regulamentar o envio de recursos públicos para o ensino privado, também, dirigidos às escolas confessionais e filantrópicas e ainda mediante a concessão de bolsas de estudos para a educação básica nas escolas privadas.

A elaboração da LDB se contextualiza a uma política internacional para os países periféricos, com influência de diretrizes propostas pelo Banco Mundial.

Em março de 1990, em Jontiem, Tailândia, aconteceu a *Conferência Internacional de Educação para todos*, patrocinada pelo BIRD, reunindo 15 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 não-governamentais, inclusive o Brasil. Neste encontro há o comprometimento de no prazo de 10 anos se aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, UNICEF e Unesco em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e

repetência escolar; priorizar o ensino fundamental; dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas); avaliar o desempenho do professor; reestruturar a carreira docente; e desenvolver o ensino à distância.

Como analisa Perry Anderson (2000), o neoliberalismo ganhou força a partir de 1973, na Europa pós-crise do petróleo, tendo como argumento que a *desigualdade tinha um valor positivo* (Hayek, apud), defendendo um tipo de capitalismo mais duro e livre de regras e combatendo o keynesianismo¹⁶ e a Política do Welfare-State¹⁷. O papel do Estado dentro desta proposta era de ser forte na sua capacidade de romper o poder dos sindicatos, manter a estabilidade econômica e monetária e manter o controle do dinheiro com baixo investimento na área social.

A política neoliberal se apóia no tripé privatização, controle cambial e abertura do mercado. Seus impactos sociais, já previstos por seus elaboradores, foram: recessão, desemprego, brutal elevação dos juros, concentração de renda, fragilização do movimento sindical, redução dos investimentos sociais, desmonte dos serviços públicos essenciais para a sociedade.

A política neoliberal está baseada em princípios que favorecem a desigualdade social, o distanciamento entre pobres e ricos, prevendo uma reserva de mão-de-obra ao sistema capitalista. A relação de poder que o neoliberalismo propõe está baseada em uma sociedade dividida em classes sociais, reforçando a exclusão social. Assim como produz os problemas

¹⁶ Modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, que restringe a autonomia da empresa privada, e que prega a adoção, no todo ou em parte, das políticas sugeridas na principal obra de Keynes, *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda*, 1936. Tais políticas propunham-se a solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos (SANDRONI, 1994).

¹⁷ Estado do Bem-Estar (Welfare-State). Sistema econômico baseado na livre-empresa, mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Não se trata de uma economia estatizada; enquanto as empresas ficam responsáveis pelo incremento e realização da produção, cabe ao Estado a aplicação de uma progressiva política fiscal, de modo que possibilite a execução de programas de moradia, saúde, educação, previdência social, seguro-desemprego e, acima de tudo, garanta uma política de pleno emprego (SANDRONI, 1994).

também quer apontar as soluções, segundo os interesses do grande capital. Entretanto suas respostas reafirmam o colonialismo, o desconhecimento do outro como sujeito. Este outro, sujeito-mercadoria, no olhar neoliberal, se distancia de uma relação baseada na alteridade.

O colonialismo consiste na ignorância da reciprocidade e na incapacidade de conceber o outro a não ser como objecto. A solidariedade é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjetividade. (SANTOS, 2002, p. 81)

O conhecimento-emancipação (*idem*) se faz no movimento constante de conscientização; no caminhar; no reconhecimento do lugar que se ocupa, de sua identidade, da identidade que se faz na coletividade; no respeito às diferentes culturas; e na garantia de ações respaldadas pela tomada de decisão, enfim, na resistência a este sistema, reconhecendo que vivemos diante da imprevisibilidade e do caos.

* * *

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
(LDB 9394/96)

As diretrizes e as ações que vêm dos organismos internacionais tomam por base dados estatísticos. Assim, os altos índices de mortalidade infantil, analfabetismo, entre outros dados, que revelam um país com um grande número de excluídos e desapropriados dos meios básicos de sobrevivência, são fontes usadas para os encaminhamentos dessas políticas cujos interesses não visam à emancipação dos sujeitos destes países periféricos, mas, antes disso, o colonialismo. Estes mesmos dados podem ser olhados de maneira crítica e pensados dentro de um processo no qual o *conhecimento é autoconhecimento* para busca de alternativas (SANTOS, 1993).

Assim, os dados do IBGE/Censo 2000 mostram que o município do Rio de Janeiro possui 535.141¹⁸ crianças em idade de creche. São mais de meio milhão de crianças na idade de 0 a 3 anos! Segundo o mesmo instituto,

¹⁸ Anexo – Tabela 2.

destas 535.141 crianças, são atendidas, em creches, 358.207¹⁹, representando 66,93% da população de 0 a 3 anos que é levada, pela família, a frequentar estes espaços. No entanto, os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação/Assessoria Técnica de Planejamento/Informações Gerenciais informam que, em 2002, 18.214²⁰ crianças foram matriculadas na modalidade creche nesta Secretaria. Os dados percentuais das 18.214 crianças numa população de 535.141 resultam em 3,40% de crianças de 0 a 3 anos atendidas pelo poder público municipal na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Segundo os dados fornecidos pela E/DGED²¹, em 2005, havia 190 creches públicas, 160 creches conveniadas e 700 escolas com educação infantil. A rede possuía um total de 4.017 professores de educação infantil; 2.629 recreadores em horário diurno e 12 recreadores que trabalhavam em horário noturno, em creche 24 horas. O total de crianças matriculadas em creches, em 2005, era de 21.192 crianças. Estes dados mostram a dimensão da rede e a quantidade de recursos que o atendimento demanda.

As estatísticas sobre as crianças residentes no município revelam, por um lado, uma enorme demanda de crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, em idade de creche e um interesse grande das famílias pelo serviço e, por outro, ainda uma pequena participação do poder público na oferta de educação infantil para este grupo. Além disso, as crianças continuam frequentando diferentes espaços, com diferentes nomenclaturas (Creches do PROAP, Creches Municipais, Creches Privadas).

Contudo, o poder público não oferece vagas suficientes para a garantia deste direito, mesmo sendo a educação infantil um direito da criança e incluindo todas elas, ou seja, as crianças de todas as classes sociais. Além disso, as informações contidas no endereço eletrônico da prefeitura mostram que a política feita no município privilegia as crianças de 3 a 5 anos:

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro tem como meta prioritária, em relação à Educação Infantil, a expansão da oferta de matrículas, universalizando o atendimento a todas as crianças de 3 a

¹⁹ Anexo – Tabela 3.

²⁰ Anexo – Tabela 5

²¹ Órgão da Secretaria Municipal de Educação.

5 anos de idade e, dentro do possível, abaixo desta faixa etária. (Site da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro²²)

Acontece em 2001 o início da entrada da Secretaria Municipal de Educação na trajetória histórica das creches no município. Entretanto, a prioridade de verbas da Educação está destinada ao ensino fundamental. Além da prioridade ao ensino fundamental (amparada pela LDB 9394/96), as metas em 2006 ainda têm o foco nas crianças de 3 a 5 anos. Mas a demanda de crianças de 0 a 3 anos na rede precisa de políticas públicas de acesso ao serviço. As ações públicas a esta situação são complexas e acontecem em vários sentidos. Uma dessas ações prevê a redução no ISS (Imposto sobre Serviços) para as instituições particulares que se credenciarem a receber as crianças que comprovarem participação no processo de matrícula e não conseguiram a vaga na rede pública.

Como já mencionado, a LDB permite a concessão de bolsas de estudos para a educação básica nas escolas privadas. No dia 15 de maio de 2005, foi publicada uma matéria no jornal *O Dia* cuja chamada é *Mais vagas em creches, Prefeitura pagará unidade particular para crianças de até 4 anos que ficarem de fora da rede pública*. O jornal apresenta também um depoimento do prefeito César Maia: *A idéia é simplesmente expandir a oferta, como fizemos no ensino médio, e com vagas de qualidade.* (MAIA, 2005 in *O DIA*, maio de 2005)

A narrativa do prefeito, além de creditar qualidade às escolas particulares, garante-lhes incentivos fiscais, conformando a política no que se refere ao atendimento em creches no município do Rio de Janeiro às perspectivas da LDB e ao colonialismo das idéias neoliberais.

Há uma grande demanda de crianças na idade de creche pelo atendimento e quando se observa o quadro desta faixa etária no município, vê-se a existência de uma fragmentação do atendimento crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, com as crianças nesta faixa etária matriculadas em creches públicas, privadas e não vinculadas ao PROAP²³.

Falar de creches e lutar por expansão da rede de creches públicas, e por critérios de qualidade que atendam às peculiaridades infantis, é lutar

²² <http://www.rio.rj.gov.br/sme/index.php> acessada em 07/04/06.

²³ Anexo - Índice de siglas

por aqueles que menos têm voz nesta sociedade. As crianças de 0 a 3 anos têm sido ainda mais esquecidas pelas políticas públicas do que as de 4 a 6 anos ou ainda as crianças de 7 a 14 anos. As crianças que são oriundas das classes populares ficam ainda mais alheias ao direito de atendimento em creches.

A LDB 9394/96, no artigo 4, inciso IV, garante como dever do Estado o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Contudo, ainda lutamos, em meio a críticas, pelos ideais inacabados da modernidade. Embora haja todo um ordenamento que respalde o direito das crianças de 0 a 6 anos ao acesso e à qualidade em instituições de educação infantil, isto ainda não está concretizado na realidade brasileira. E contraditoriamente, em nossa história, a educação infantil tem sido usada como política para a infância, ficando perdido o papel das instituições de educação infantil em meio às contradições sociais, à crise econômica, à crise cultural.

* * *

Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para se planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?
(KRAMER, 2006)

Se sempre houve crianças, nem sempre houve infância: as palavras de Áries (1973) se referem à infância como uma construção social. Apesar da contribuição de sua pesquisa, seu trabalho sofre muitas críticas pela

interpretação que o autor dá à não existência do sentimento de infância no Antigo Regime e por ter como foco de análise a especificidade da realidade europeia, que não pode ser generalizada. De toda forma, ele fornece alguns elementos que nos ajudam a pensar a infância.

Segundo Áries (1973), até por volta do século XII, a arte medieval não contemplava a figura de crianças e, quando eram representadas, apareciam com os traços físicos e trajes de adultos miniaturizados. A diferença entre adulto e criança era o grau de dependência desta última com a mãe ou a ama. Era alta a mortalidade, principalmente a das crianças. Assim, era comum que os nobres e ricos enviassem os filhos para o campo para serem criados por amas, onde permaneciam até passarem pelas doenças infantis. Caso sobrevivessem, retornavam às suas famílias e passavam a fazer parte do mundo dos adultos. As altas taxas de mortalidade infantil e o infanticídio fortaleciam o desapego às crianças.

Em fins do século XVII, o infanticídio passa a ser considerado crime, mas as crianças continuavam morrendo, vítimas das precárias condições sanitárias e do descuido. Ao longo desta história, a Igreja aos poucos passou a assumir o papel de abrigar os órfãos.

Nos séculos XIV e XV há o crescimento da população das cidades, as guerras, a Peste Negra e aparecem as grandes instituições para abrigar um número cada vez maior de abandonados.

No século XVII, com o processo crescente de cristianização dos costumes, as crianças começam a aparecer representadas em telas separadas da família, a criança passando a ser vistas como possuidoras de uma alma.

Em fins do século XVIII, há uma preponderância de aspectos econômicos e a prevalência do utilitarismo, considerando que os expostos poderiam ser úteis à pátria. Há uma mudança em que a concepção moral e cristã vai cedendo a esta outra forma de exercício do poder e de controle social.

O século XIX é o século da criança na Europa: queda da mortalidade e alta na taxa de nascimento. Mas a alta taxa de mortalidade infantil ainda predominava entre os mais pobres da população. Houve campanhas

sanitárias para dar à população noções de higiene e saúde pública e em 1840 surgem as primeiras creches em função do trabalho feminino nas fábricas e o grande número de crianças abandonadas.

Contraditoriamente, a criança ora era tratada de maneira infantilizada, subestimada em sua capacidade criadora; ora adultorizada, exposta a informação adulta e forçada a assumir responsabilidades adultas; vivendo em situações entre a moralização e a paporicação. É raro quando ela, criança, é vista e respeitada em seu brincar, sua peculiaridade de linguagem ao se relacionar com o mundo. Assim, diversas concepções de infância (criança como adulto em miniatura, anjinho...) coexistem em um mesmo tempo e estão presentes no modo como nos relacionamos com as crianças e com a criança que reside em nós mesmos.

Walter Benjamin, autor da Escola de Frankfurt, tradutor, crítico literário, crítico da industrialização, da reprodutibilidade da obra de arte, da perda da áurea. Por ser um judeu alemão vivendo em uma sociedade em que cresce do nazismo, ao rememorar sua infância, fala da infância.

A infância para Benjamin não se esgota no seu tempo vivido, é re-significada na vida adulta por meio da rememoração. Ele se abre a uma concepção de criança que se faz na cultura e sendo criadora de cultura. A criança dá novos sentidos e significados ao que encontra no mundo. Assim, ela vai construindo sua identidade nesta relação entre o que é vivido e o que é novo, em suas coleções, enfrentando todos os dias os desafios que se apresentam a sua frente. Ela vai se construindo em um mundo de incertezas e de imprevisibilidades em suas descobertas, coleções, caçadas, navegações, esconderijos, no eterno retorno em cima do carrossel... Inquieta, curiosa, inventiva, criativa, capaz de transformar... A criança é completa, recria o mundo em suas ações ainda livres de padrões e significados fixos dos adultos. E, diante da sociedade de barbárie, a criança é protagonista e *faz história com o lixo da história*.

Nas poesias de Manoel de Barros, a infância é o refazer do próprio homem. Ela está no adulto. O poeta desfaz as barreiras internas entre o adulto e a criança que reside nele. A palavra é o material pelo qual ele subverte a ordem *adultocêntrica*, e brinca re-significando-as, despojando-as

de um significado fechado e re-significando o mundo. A infância está na vida adulta, basta se abrir a ela, e se permitir imaginar, fantasiar, criar, desconstruir os conceitos cristalizados pela sociedade capitalista e religar o homem em si, à cultura e à natureza.

*Remexo com um pedacinho de arame nas minhas
memórias fósseis.
Tem por lá um menino a brincar no terreiro
entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas, etc.
(...) O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um
barbante sujo, umas latas tristes.
(...) O menino hoje é um homem douto que trata com
física quântica.
Mas tem nostalgia das latas.
Tem saudades de puxar por um barbante sujo
umas latas tristes.(...) Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem
encomendou uma árvore torta...
Para caber nos seus passarinhos.
De tarde os passarinhos fazem árvore nele.
(BARROS, 2001, p. 47)*

Manoel de Barros e Walter Benjamin encontram a infância, a deles, a de sua sociedade, aquela que ao mesmo tempo subverte e se admira com o mundo. Infância que faz história, em um entrecruzamento de tempos, passado, presente e futuro, nos *agoras*, na experiência. A infância não se faz em oposição à idade adulta, mas se faz junto a ela. Para ambos, a infância inverte e re-significa as cristalizações da sociedade capitalista.

A última cena do filme *The Wall*: após a queda do muro, em que as pessoas estão presas como tijolos, o dia claro aparece, crianças andam pelos destroços. Elas olham, admiram-se com cada objeto encontrado e, desconstruindo velhos significados e sentidos, uma das crianças pega uma garrafa, tira o pano que tampa o gargalo e derrama o querosene.

*É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo o local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior.
(BENJAMIN, 1984, P. 77)*

Brasil: o lixo da história brasileira e a infância que luta em fazer história a partir de seus caquinhos, fragmentos. A infância brasileira é

marcada por uma história que a expõe à violência de todos os tipos, seja pelas diferenças sociais, seja pelo massacre em horas diárias frente à televisão, seja pelo barulho dos tiros de R-15 nos grandes centros urbanos, seja por receberem diferentes nomeações, nomes que recebem segundo o lugar que ocupam na estrutura social, de acordo com o trabalho que fazem, ou pela exploração que sofrem... Assim, o direito de simplesmente ser criança, sujeito de linguagem que participa do mundo, cria e recria a cultura, vivencia descobertas, fantasias e precisa ter suas necessidades de cuidado e educação atendidas, vai sendo negado.

Em suas cidades, os brasileiros do começo do século XXI têm muitas maneiras para dizer criança com sutis diferenças manifestas em cada palavra. É a riqueza cultural, manifesta num rico vocabulário, que mostra a degradação moral de uma sociedade que trata suas crianças como se não fossem apenas crianças. O português falado no Brasil é certamente o mais rico e o mais imoral dos idiomas do mundo atual, no que se refere à definição de criança...

(...) A sociedade brasileira, em sua maldita apartação, foi obrigada a criar palavras que distinguem cada criança conforme sua classe, sua função e sua casta. (BUARQUE, 2002)

Se Cristóvan Buarque, com um olhar crítico, instruído, inconformado, vem denunciar os diferentes nomes que as crianças recebem por serem brasileiras, pensar a criança inserida nesta sociedade excludente e, portanto, excluída/incluída²⁴ a esta estrutura social, na qual se relaciona com fatores econômicos, político, cultural e histórico, é pensá-la de forma concreta, em suas reais condições de vida, pertencendo a uma determinada classe social, compartilhando em seu tempo do tempo histórico coletivo, sendo também protagonista.

De acordo com a Síntese dos Indicadores Sociais de 2004, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a pobreza atinge mais as crianças do que os idosos e o resto da população. Em entrevista dada ao JB-Online, em 27 de fevereiro de 2005, o economista Marcelo Néri, do Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas, conclui:

Em uma década, a renda per capita das crianças aumentou apenas 10%, ao passo que os idosos elevaram o indicador em 50%. Os idosos

²⁴ A concepção de excluída/inserida se reporta a crítica que Marilena Chauí faz da sociedade contemporânea, na palestra com Antonio Negri, em outubro de 2003, numa análise sobre o conhecimento, o trabalho, a informação (produção e consumo) e o poder.

têm mais conquistas porque integram o "mercado eleitoral". Por não votarem, as crianças não são alvos dos políticos. (NÉRI, 2005 in: LIMA, 2005)

No *mercado eleitoral*, as crianças não votam e por isso ficam à margem das políticas públicas. Este é um fato social e não natural. Pensar a criança inserida na sociedade, portanto, incluída na estrutura social, relacionando-se com fatores econômicos, políticos, culturais e históricos, é pensá-la concreta, em suas reais condições de vida, pertencendo a uma determinada classe social.

Assim, para lutar pela infância é preciso percebê-la em seu contexto histórico-social, nas significações econômicas que recebem segundo a sua condição de classe, nas concepções que circulam com os sujeitos, em seus contrapontos.

Crianças e adultos são companheiros de existência. Aprendemos muito quando nos abrimos a escutar o que elas dizem, ampliamos nosso olhar quando ouvimos sobre o que pensam do mundo e como agem sobre ele. E caminhando junto ao poeta e ao filósofo: reavivar a voz de nossa criança interna.

A LDB já foi abordada em um olhar crítico quanto ao aspecto histórico e político de sua elaboração. Contudo, ela também postula aspectos da infância expressos tanto na Constituição de 1988 quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA, lei nº 8.069/90, de 1990, é considerado mundialmente uma das leis mais avançadas no que concerne aos seus princípios e concepções. Nele, a criança passa a ser vista como protagonista, cidadã, como pessoa de pouca idade que possui direitos e participa da sociedade.

Enquanto o Código de Menores era direcionado aos *menores em situação irregular*, o ECA vem, juridicamente, garantir a proteção integral às crianças e aos adolescentes, criando inclusive instrumentos jurídicos para garantia desses direitos, como os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares. Os princípios e as concepções do ECA vão ao encontro daqueles estabelecidos nos Direitos Humanos.

Kramer (1996) diz que estudar a infância requer a interdisciplinaridade capaz de considerar singularidade e totalidade, para além das áreas dos conhecimentos científicos, incorporando as dimensões estética e ética da vida humana. A autora considera que o entendimento da interdisciplinaridade com as contribuições das diversas áreas do conhecimento, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Psicanálise, Estudos da Linguagem, Filosofia, Economia, Política, História, podem beneficiar as pesquisas em ciências humanas e sociais, tomando como centro da pesquisa a criança.

Assim, a professora Sonia Kramer, ao tecer uma importante reflexão sobre a infância, leva-nos a pensar no papel dos movimentos sociais para a conquista (pelo menos na lei) da criança em sua condição de cidadã. Os esforços empreendidos têm como tripé pesquisa e construção teórica, a mobilização social e os engajamentos nas lutas específicas e o trabalho pedagógico. Estas são dimensões que sustentam e movem a educação infantil para a concretização de fato do direito da criança em sua dimensão de cidadã de direitos.

* * *

*... o declínio da faculdade de intercambiar experiências
determina a extinção da arte de narrar,
já que a narração não é apenas produto da voz,
mas de tudo o que é aprendido na vida social.
Owinte e narrador partilham de uma coletividade,
de uma experiência comum;
sua relação é dominada pelo interesse
em conservar o que é narrado.
(KRAMER, 1992, p. 72-73)*

Em um ir e vir no tempo, estabelecendo conexões entre as diversas épocas em indícios do passado e do futuro presentes em narrativas, em leituras de mundo... Histórias se religando: a história da creche Dina Sfat a partir das narrativas dos profissionais que têm feito a sua história, a história urbana, a história da educação infantil - como em um mosaico em que a parte possui os elementos do todo e é reveladora da totalidade.

A Creche Municipal Dina Sfat atende aproximadamente sessenta crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses, está situada na Floresta da Barra²⁵, também conhecida como Morro do Banco, no Itanhangá. Ela foi criada pelo poder público (Programa Favela Bairro). Desde seu início, foi marcada por aspectos institucionais, primeiro com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e, agora, com a Secretaria Municipal de Educação.

Nas reminiscências das narrativas escutamos a história deste berçário, desde sua criação, sua construção ligada ao programa Favela Bairro e a escolha do nome Dina Sfat. Os vários olhares, de sujeitos que ocupam diferentes lugares, vão ampliando as possibilidades de conhecer /sentir um pouco do hoje e ontem da Creche Dina Sfat em seu contexto sócio-histórico.

A partir daí²⁶ a Secretaria passou a ter programas. As creches passaram a ser do Rio Creche, que era o programa voltado para parte do atendimento. Os outros programas na época eram: Oficina da Criança que atendia de 7 a 14 anos; o Rio Jovem de 14 a 18 anos; Rio Experiente que era voltado para o idoso; Rio Família; o programa Vem para Casa, para estar atendendo às pessoas em situação de rua (...) e o atendimento social que era o SOS Cidadania.

No caso específico da Creche Dina Sfat, o que aconteceu foi o Programa Favela Bairro que entrou na comunidade. Todos esses programas tinham financiamento do BID²⁷. E com isso, era exigida a contrapartida social. E na época a contrapartida social era sempre a construção de creches. Então, estava prevista ali a construção de uma creche junto com o projeto de urbanização da comunidade. Só que aí, o que nós tínhamos uma creche que funcionava anteriormente ali, a Estudante Edson Luís. Só que ela é uma creche com uma estrutura muito precária. O prédio não era adequado para criança de 3 e 4 anos, muito menos que pudesse comportar bebê. Essa creche nunca teve berçário. Ela funcionou com crianças de 2 a 3 anos. Então, a gente pensou: faz uma creche nova e desativa a outra? Aí pensamos na época junto com a comunidade, com os representantes da Secretaria Municipal de Habitação e vimos que tinha ali uma grande demanda para bebê. E não tinha como a gente atender. Se fosse colocar o espaço que tínhamos para a construção da creche, também o terreno não era muito bom. Então ia ser uma creche pequena. Então, aí nós vimos que, de repente, a melhor solução para a comunidade seria manter a Creche Edson Luís com as turminhas de 2 e 3 anos e criar uma que pudesse atender somente bebê, numa estrutura menor. (Sonia Ventura, Coordenadora da Coordenadoria Regional 4, da SMDS, no período de 1994 a 2000).

²⁵ Foto aérea da Floresta da Barra, em anexo.

²⁶ A partir de 1994, a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social passou por uma reestruturação e estes eram os programas de sua responsabilidade em 1999: *Rio Creche, Oficina da Criança, Rio Jovem, Rio Experiente, Rio Família, Vem para Casa, e o SOS Cidadania.*

²⁷ Anexo, índice de siglas.

A narrativa de Sonia traz a rememoração da época de criação da creche e a próxima narrativa, de Cecília, atual diretora, fala da motivação para construção do berçário e re-significa em seu cotidiano o passado.

Aqui faltava para complementar... As crianças aqui da comunidade entravam na creche só a partir dos dois anos. Não tinha berçário na localidade, só tinha maternal e eles só ingressavam lá a partir de dois anos. Então, a necessidade de construir aqui foi para complementar, pois na Edson Luis não teria espaço físico, como tem no Tijuquinha²⁸, as duas coisa juntas. O ideal da creche é que entre, no B1 e vá até o maternal. E a aí a gente acompanha melhor o desenvolvimento da criança... (Cecília, Diretora da Creche desde 2003)

Quando perguntei a Cecília se sabia que a Creche Dina Sfat era o único berçário público da 7º CRE²⁹ do município do Rio de Janeiro, ela ficou curiosa, fez uma pausa e, em seguida, respondeu que da 7º CRE ela tinha certeza que sim.

As outras que tinham berçário funcionavam com as duas coisas, berçário e maternal. Da 7º CRE com certeza é, elas até, quando a gente tem reunião, ficam muito curiosas; puxa, mas lá é só berçário... (Cecília, diretora da Creche desde 2003)

Em um dos contatos que fiz com o setor do E/DGED³⁰, na Educação Infantil, fiz a mesma pergunta a Maria, funcionária que trabalha no nível central da SME, que também ficou muito espantada com a idéia de só haver um berçário público no município, e ficou de pesquisar internamente, para, em uma posterior visita minha ao setor, dar um retorno sobre esta e outras perguntas que fiz. No dia 2 de dezembro de 2005, quando fui novamente ao E/DGED, fui informada de que a Creche Municipal Dina Sfat é o único berçário isolado, ou seja, o único berçário do município do Rio de Janeiro que atende somente às crianças na faixa etária de 3 meses a 1 ano e 11 meses. A professora Maria do E/DGED forneceu, neste mesmo dia, também os nomes das unidades escolares³¹ que atendem as crianças em idade de creche no município.

²⁸ Comunidade próxima à Floresta da Barra (Morro do Banco), onde está localizada a creche.

²⁹ Em anexo há o mapa com as áreas pertencentes a cada CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

³⁰ E/DGED, Departamento Geral de Educação (índice de siglas).

³¹ Nomes das unidades escolares que atendem as crianças em idade de creche no município do Rio de Janeiro: na 1º CRE, a E. M. Raquel de Queiroz; na 2º CRE, E. M. Marechal Hermes, E.M. Senador Correa, E. M. Porto Rico, E. M. JI. Rubem Braga, E. M. Diogo Feijó, E. M. Bárbara Ottoni, E. M. Rinaldo Delamare; 3º CRE, E. M. Joaquim Ribeiro, E. M. Procópio Ferreira, E. M. Patrice Lumumba, E. M. Prof. Augusto Paulino Filho, E. M. Suécia,

A Creche Dina Sfat é o único espaço público no município do Rio de Janeiro, funcionando como creche, só atendendo às crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses. Foi muito interessante ver a surpresa estampada nos rostos de Cecília, Sonia Ventura, Maria e das recreadoras quando esta pesquisa levou esta informação. Uma informação tão simples, mas que até aquele momento ainda estava oculta, esquecida pelo corre-corre do dia-a-dia, por privilegiarmos outras questões que aparentemente necessitam de respostas mais imediatas.

Saber que este berçário representa um espaço com o foco do trabalho a uma faixa de idade diferente daquela que tradicionalmente a Secretaria Municipal de Educação já vem desenvolvendo instiga a investigar qual é a proposta pedagógica que está acontecendo na Creche Municipal Dina Sfat e o que este espaço oferece para que as crianças possam ter experiências significativas que contribuam com o seu processo de conhecimento do mundo e de si mesmas. A problemática, os conflitos e as contradições que foram emergindo no cotidiano, durante a pesquisa de campo, serão tratados na quinta parte da dissertação. Por ora, continuamos com as narrativas colhidas nas entrevistas semi-abertas e pelas idas e vindas entre presente, passado e futuro.

Sonia Ventura, ao falar, ia lembrando de fatos, situações que transbordavam as perguntas que eram feitas. Assim, ao falar da escolha do nome da creche, ela também se recordou de sua inauguração.

O nome, no caso, foi até uma sugestão da nossa Secretária. Não houve na época... A comunidade não se mobilizou a indicar um nome. Porque algumas comunidades indicam, em função de ter sido líder comunitário, ou com alguma ligação, ou até mesmo, por ser uma figura que as pessoas admiram. Mas ali na comunidade a preocupação foi com o serviço. A questão do nome, eles não se mobilizaram (...) Então a sugestão foi até mesmo feita pela Secretária, que ela via a questão da

E. E. Ulisses Pernambuco; 4° CRE, JI. Pierre Janet, E. M. Miguel Couto, E. M. Pres. Eurico Dutra, E. M. Ariosto Espinheira, E. M. Carvalho Mourão; 5° CRE, não há creches vinculadas às unidades escolares; 6° CRE, E. M. Poeta Fernando Pessoa; 7° CRE, não há creches vinculadas às unidades escolares; 8° CRE, E. M. Antonio Bandeira, CIEP Amílca Cabral, CIEP Antonio Evaristo de Moraes, E. M. Mal. Júlio Caetano Horta Barbosa, CIEP Mestre André, CIEP Poeta Cruz e Souza, E. E. Mascarenhas de Moraes, E. M. Condessa Pereira Carneiro, E. M. Frei Orlando, C.C. Deodoro, E. M. Ivan Rocco Marchi, CIEP Araci de Almeida; 9° CRE, não há creches vinculadas às unidades escolares; 10° CRE, não há creches vinculadas às unidades escolares.

Dina Sfat, que tinha falecido já há algum tempo e não tinha nenhum equipamento público que a homenageasse. E ela achou, justamente, por ser uma mulher com três filhas pequenas, que sempre batalhou, não deixou a profissão em função das crianças. Até porque ela (Wanda Engel) conhecia ela (Dina Sfat). E ela perguntou se a gente teria alguma coisa contra. De forma alguma, a comunidade e Associação de Moradores, todos acharam a idéia legal. E foi aceito, sem problema nenhum.

Benedita Siqueira³² foi uma liderança comunitária. Aquela foi uma indicação da comunidade que solicitou. Ela foi uma das primeiras moradoras. Participou da organização da comunidade. Então, cada um teve um processo diferente.

O Nome do equipamento é uma questão bem trabalhosa porque para você colocar o nome do equipamento tem que ter o aval da família. Então, até as pessoas se mobilizarem para procurarem os familiares... Por exemplo na creche do Mato Alto, Emília Joana é uma das descendentes do Barão da Taquara. Era de quem eram as terras. Então a comunidade foi buscar, eu acho que era a neta do barão. Aí, deu um trabalho para as pessoas encontrarem a família do barão... E as pessoas consentem. Tem que assinar um termo consentindo a utilização do nome.

E ali não houve essa mobilização da comunidade para indicar o nome. Aí, pensou: creche tem tudo com mulher e foi essa sugestão da Secretária. E foi aceito e tudo e no dia da inauguração, foi assim até muito legal. Foi uma inauguração muito legal. As filhas dela estiveram presentes. Foi um movimento bem legal. Cederam fotos. Várias fotos que eu não sei nem se ainda estão lá?!?

Quando surgiu esta dúvida em relação às fotos, respondi o que tinha acontecido durante a pesquisa de campo: que as fotos estão novamente expostas no *hall* de entrada da creche, assim como estavam na época da inauguração, em 1999. Mas isto só aconteceu depois que eu iniciei a pesquisa de campo e perguntei à diretora pelas fotos e quadros de Dina Sfat. Até então, segundo Cecília, com as trocas de diferentes direções, desde o período da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, elas ficaram guardadas no almoxarifado.

E Sonia Ventura continua:

É porque aí, tem muito o papel da direção, na época, quem ficou até neste contato. Foi exatamente a direção que mobilizou a família. Eles cederam umas fotos lindas. E que ficou uma coisa muito acolhedora. A creche é um espaço que não é um espaço dos melhores. É em incline, tem escadas. Alguns problemas operacionais a gente teve na hora de inaugurar, como foi a questão do gás, da água. Mas depois quando a gente conseguiu superar todos esse entraves, funcionou, ficou uma creche muito simpática, acolhedora. E todas aquelas fotos...

Fotos que acolhem, acolhem e dizem sobre a cultura, a arte, trazem uma dimensão que contrasta com o incline da arquitetura falha. Assim como

³² Benedita Siqueira é lembrada como a homenageada na Creche Municipal Benedita Siqueira localizada no Tijuquinha, comunidade vizinha à Creche Municipal Dina Sfat.

Sonia resgata a exposição de quadros e fotos da atriz Dina Sfat, quando da inauguração da creche, fotos que ficaram esquecidas em um almoxarifado, quarto escuro da creche, supostamente pelas diferentes trocas de direção. Quantas vezes, as nossas fotos, registros reais ou da memória, histórias individual e coletiva, são trancadas na obscuridade da memória, pela ausência das palavras compartilhadas, posto que vivemos reagindo a choques?

* * *

*Na esfera da vida cotidiana,
o choque se impôs como a realidade onipresente.
O indivíduo está diariamente exposto aos choques da multidão,
na qual tem que abrir seu caminho, com gestos convulsivos,
como um esgrimista, distribuindo estocadas,
como choques, sem os quais a cidade não seria transitável.
A sobrevivência, na cidade, exige uma atenção superaguçada,
a fim de afastar as ameaças múltiplas
a que está sujeito o passante.
A experiência do choque acaba produzindo
um novo tipo de percepção, voltada para o idêntico,
uma nova sensibilidade, um novo aparelho sensorial,
por assim dizer, concentrado na interceptação do choque,
em sua neutralização, em sua elaboração, em contraste com a
sensibilidade tradicional, que podia pela consciência,
contra os choques presentes, mas podia também,
pela memória evocar as experiências
sedimentadas em seu próprio passado
e na tradição coletiva.
(ROUANET, 1981, p. 46)*

A área em que a Creche Dina Sfat está localizada pertence à Floresta da Barra. O programa Favela Bairro foi levado à comunidade em 1999, ano de criação do berçário. O Programa Favela Bairro (primeira etapa: 1994-2000) pertence ao Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP II), criado pelo decreto nº. 18.667, de 8 de junho de 2000. Ele é financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e tem por objetivo:

(...) dotar favelas e loteamentos irregulares de infra-estrutura urbana e serviços sociais básicos, regularizá-los e integrá-los a cidade, proporcionar o desenvolvimento de suas crianças e adolescentes e gerar oportunidades de trabalho e renda aos seus habitantes, sendo composto de quatro componentes:

I. urbanização integrada, a cargo da SMH;

II. atenção a crianças e adolescentes, a cargo da SMDS;

III. trabalho e renda, a cargo da SMTB;

IV. desenvolvimento institucional, a cargo da SMH, da SMDS, da SMTB e da SMU. (decreto nº. 18.667, 2000)

Com o Programa Favela Bairro, um pouso³³ da Secretaria Municipal de Habitação foi construído com o intuito de ser referência e ligação entre a comunidade e aquela Secretaria. Hoje, o pouso permanece na comunidade, mas está vinculado a SMU. Fui algumas vezes lá a fim de saber mais sobre a comunidade, sobre o berçário e recolher material. Verônica, agente do pouso, fez uma pesquisa em 2003, que recupera um pouco da história da comunidade com a colaboração do primeiro presidente da Associação de Moradores, Aldeval Pina, e de um dos primeiros moradores da comunidade, na década de 1950, Nelson de Araújo. O relatório mensal, realizado em agosto de 2003, conta o seguinte:

As primeiras habitações surgiram no Morro do Banco no final da década de 1950. Antes disso, o local era ocupado pela densa floresta do maciço da Tijuca. Os moradores vieram do interior dos estados do Rio de Janeiro (Campos, São Fidelis, etc.) e do Espírito Santo.

No início havia 20 ou 30 casas isoladas por ruas de barro; mas passados 30 anos, o Morro do Banco sofria uma grande transformação, com o rápido crescimento da sua população residente por causa da intensa migração nordestina nos anos 1980. A então, pequena comunidade de 30 casas tem hoje em torno de 3 mil domicílios entre residências comércios e serviços.

No dia 31 de dezembro de 1980, foi fundada a Associação de Moradores do Morro do Banco, que passou a ter o nome oficial: Floresta da Barra. Entretanto, este nome “não pegou”. As pessoas que moram na comunidade e adjacências (Rio das Pedras, Tijuquinha, etc.) sempre conheceram o lugar por Morro do Banco. E é chamado assim por causa de um ex-presidente (Carlos Langoni) do Banco Central que se dizia proprietário do morro durante a formação inicial da comunidade.

³³ Os Pousos são Postos de Orientação Urbanística e Social instalados nas comunidades em fase final de obra do Favela-Bairro. Integrados por equipes de arquitetos, engenheiros, assistentes sociais e agentes comunitários, os Pousos atuam orientando os moradores sobre a importância da preservação dos espaços públicos e dos equipamentos implantados. O setor também atua na regularização fundiária dessas áreas. As equipes dos Pousos representam a presença da Prefeitura na localidade.

O processo de regularização fundiária nas comunidades do Favela-Bairro começa pelo reconhecimento de logradouros. A medida é fundamental para que as ruas urbanizadas pelo programa tenham endereço, Cep e reconhecimento no mapa oficial da cidade. O Pouso também desenvolve uma legislação urbanística para essas comunidades. O trabalho já beneficia 39 áreas, onde vivem cerca de 165 mil pessoas.

Com a finalidade de assegurar a presença do poder público nas comunidades, o Pouso tem a função de se articular com órgãos responsáveis pelo recolhimento de lixo, instalação e manutenção da rede elétrica, fornecimento de água e outros serviços públicos.

Cabe à equipe do Pouso orientar as novas construções ou ampliações, para evitar que sejam feitas em áreas públicas ou em locais de risco, mantendo assim o alinhamento das ruas. O trabalho dos técnicos visa ainda impedir o crescimento da favela e o surgimento de invasões. (<http://www.rio.rj.gov.br/habitacao/> acessada em 11/06/06)

Em 1996, o Projeto Favela Bairro, da Prefeitura, chegou à comunidade investindo em infra-estrutura como pavimentação das ruas, saneamento básico, iluminação e delimitação feita com a colocação de cabos de aço para impedir a expansão de casas e desmatamento do parque Nacional da Tijuca. Futuramente, a comunidade deve contar com implementação de tratamento de esgoto (ETE), certamente, o maior desafio para a sua qualidade de vida. (Relatório Mensal, agosto, 2003)

A Floresta da Barra possui 38 logradouros³⁴ e aparece no jornal *O Globo*, do dia 16 de outubro de 2005, que aborda o crescimento das favelas em áreas de preservação ambiental. A manchete diz: *Expansão das favelas não tem ecos-limite*. A notícia trata da ocupação e da construção de casas fora dos limites demarcados pela prefeitura para proteger as áreas verdes, que estão se transformando em *reservas-favelas* (Carlos Minc/PT). A Floresta da Barra aparece na notícia entre as favelas que ocupam a reserva de Aparu, no Alto da Boa Vista. No final da matéria, o Secretário Municipal de Meio Ambiente, Ayrton Xerz, diz que a prefeitura investe em programas ambientais e de reflorestamento, mas que o crescimento ocorre por falta de política federal habitacional para a população de baixa renda.

Historicamente, tem crescido a população da área urbana no município do Rio de Janeiro, agravando as questões sociais e ecológicas, como aponta a notícia do jornal.

Entre os censos de 1991 e 2000, segundo o IBGE, Coleção Estudos da Cidade, fevereiro de 2002, a população do município do Rio de Janeiro cresceu com mais 210 mil moradores em favelas. Uma terça parte dessa população se instalou na Barra e em Jacarepaguá, ocupando áreas florestais.

O cadastro de favelas indica que combinou-se ali o crescimento horizontal e vertical das favelas antigas (com destaque para o Rio das Pedras) com o surgimento de novas comunidades, especialmente à custa de áreas de preservação ambiental. (Coleção Estudos da Cidade, 2002, p. 6)

As taxas anuais médias de crescimento da população residente, segundo tipo de setor censitário *subnormal*, no período de 1991 a 2000, no Rio de Janeiro, cresceu para 195.911 pessoas faveladas. Em Jacarepaguá,

³⁴ <http://www2.rio.rj.gov.br/smu/educacao/pouso.html>, acessada em 11/06/06.

isto representou 7,55% e na Barra da Tijuca³⁵ 9,84%. É neste contexto de crescimento das populações faveladas que nasceu a Creche Municipal Dina Sfat, no Morro do Banco, em 2001.

Tavares (1992), ao pesquisar as escolas e creches comunitárias da Favela da Maré, registra a evolução em cinco décadas da população favelada/RJ:

Ano	Favelados	População do Rio
1950	169.305	2.336.000
1960	335.063	3.307.167
1970	554.277	4.285.738
1980	731.490	5.180.413
1990	962.230	6.200.470

Fonte: Secretaria Municipal de Urbanismo e Meio Ambiente, a partir dos dados do IBGE (apud. Tavares, 1992, p.50).

A autora analisa esses dados como sendo resultado do grande número de migrantes oriundos, principalmente, do Norte e Nordeste do país em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Ela considera que o modelo de crescimento econômico adotado (capitalismo dependente e concentrador de riquezas) se reflete no ritmo acelerado da urbanização, no crescimento desordenado da cidade, da falta de extensão de serviços de infra-estrutura urbana para as áreas com menor concentração de renda do município, bem como a ausência de uma política efetiva de geração de empregos. Com o processo de favelização do proletariado e do semiproletariado, há a pressão social por saneamento, habitação, transporte, saúde, educação... Para Tavares:

Em função do modelo capitalista adotado, o Estado brasileiro vem priorizando o investimento da verba pública na reprodução da infra-estrutura industrial, em detrimento de políticas sociais, que visem a melhorar o consumo coletivo e a qualidade de vida da população trabalhadora. (TAVARES, 1992, p. 51)

Subindo o Morro do Banco, andando por seus becos e travessas, pude constatar que em muitos lugares havia o letreiro: *Cuida-se de crianças*. Nas entrevistas, as funcionárias da creche falam sobre a grande demanda de

³⁵ Em anexo quadro demonstrativo dos dados do IBGE.

crianças que ficam sem o serviço por falta de oferta, visto que só há o berçário que atende as crianças de 3 meses a 1 ano e 11 meses e a Creche Municipal Estudante Edson Luís, com crianças de 2 anos a 3 anos e 11 meses.

Eu moro aqui e vejo o que tem: "Toma-se conta de criança", tem várias plaquinhas. São poucas as crianças que conseguem a vaga na creche... (Rosânia, recreadora do berçário 1 e 2).

A pesquisa que TAVARES (1992) desenvolveu junto às escolas e creches comunitárias da Maré, em suas considerações finais (ainda que provisórias), faz uma crítica à ausência da escola oficial, mostrando que as creches e escolas comunitárias representam uma resposta provisória das camadas populares à falta de oferta estatal. No Rio de Janeiro, dificilmente elas surgem como alternativa à escola pública e, sim, pela omissão do Estado em oferecer o serviço.

Na educação infantil, o atendimento às camadas populares fica à mercê de investimentos e falta de definições políticas do Estado. A autora aponta como um desafio histórico à construção cotidiana, dentro e fora da escola e pré-escola, de possibilidades concretas para (pré)escola pública, popular, realmente democrática e de qualidade.

* * *

*Se podes olhar, vê.
Se podes ver, repara.
(SARAMAGO, 1995)*

A professora Fúlvia Rosemberg (2002) afirma que a história da educação infantil brasileira é marcada pela presença de crianças pequenas, de professoras leigas e de movimentos sociais organizados.

Essas marcas são percebidas nas creches públicas, do município do Rio de Janeiro, que agora estão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, mas que têm uma história repleta de conflitos e contradições com: os movimentos comunitários e a luta das mulheres trabalhadoras por creches para os seus filhos pequenos; ações e interesses

internacionais em uma perspectiva de política neoliberal; a dicotomia no atendimento às crianças em diferentes tipos de instituição, dependendo da classe social a qual a criança pertence; e a institucionalização das Secretarias Municipais de Desenvolvimento Social e de Educação, esta última mais recentemente.

Alguns dos fragmentos, daquilo que sabemos desta história recente da educação infantil brasileira, articulam-se a outras histórias aqui já apresentadas. Resgato alguns momentos desta história que vai se construindo entre contradições e conflitos: a) 1940 e 1950, movimento das mulheres trabalhadoras por creches³⁶ e ações de organismos internacionais no Brasil e América Latina contra a mortalidade infantil; b) 1960 e 1970, há o fortalecimento de instituições privadas para classe média e alta e programas de baixo custo para as classes populares; c) 1970 e 1980, discussões sobre *a educação infantil que queremos*, antecipação da escolaridade, *educação compensatória*, *carências culturais*³⁷, entre outras; d) 1990 e 2000, lutas sociais e a legislação³⁸.

As lutas pelo acesso e pela qualidade do serviço aconteceram de forma assimétrica, com o confronto de correntes que defendiam diferentes pontos de vista, que falando de diferentes lugares sociais. Alguns grupos defendiam o acesso das crianças às creches como a principal forma de atender a infância e as mulheres trabalhadoras (democratização), outros queriam o acesso sim, mas com a qualidade do serviço.

JOBIM e SOUZA (1991), no texto *Tendências e fatos da política do pré-escolar no Brasil*, conta que os organismos internacionais começaram a trazer ações e idéias para a infância no Brasil e na América Latina, em função dos altos índices de desnutrição e mortalidade infantil. Nessa época, o governo brasileiro só tinha discurso, sem ações efetivas. Desta forma, nas décadas de 1940 e 1950, a UNICEF entrou com ações de cunho emergencial,

³⁶ Ver: CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. In. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março/1999, n° 106, p. 117-127.

³⁷ Ver: JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 5ª edição, 1995.

³⁸ Ver: GARCIA, R. L. & LEITE FILHO (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

como, por exemplo, a distribuição de leite. Posteriormente, ampliou para o apoio a programas de saúde, nutrição e assistência social.

Nas décadas de 1960 e 1970, no Rio de Janeiro, segundo TAVARES (1993), desde a década de 1960, o crescimento das favelas e dos bairros proletários preocupavam os setores governamentais, que criaram medidas e ações para contenção e redução do acirramento dos conflitos sociais e controle³⁹, por parte do Estado, para organização das camadas populares.

O governo, através da assistência social, buscou dar a seus programas um caráter educacional, recorrendo à UNICEF. Com base na idéia de que países subdesenvolvidos não dispõem de recursos financeiros para o atendimento aos menores de 7 anos, a UNICEF recomendou como medida emergencial:

- diminuir os custos para atender ao maior número de crianças;
- envolver a família e a comunidade no trabalho sistemático com o pré-escolar com o objetivo de melhorar as condições de vida da criança e da família. (JOBIM e SOUZA, 1991, p. 37)

As questões sociais se agravavam com o crescimento da área urbana e a educação infantil passava a ter a função de substituir uma política para a infância. Para abraçar a demanda por creche, os critérios adotados eram de expansão a baixo custo.

No período de 1970 a 1980 a população do município do Rio de Janeiro teve um crescimento de 19,7%. Um dos motivos se refere à migração que favorece as invasões e os loteamentos irregulares.

A música de Chico Buarque traz *Pedro pedreiro esperando...* Se a ação coletiva da população era uma preocupação dos governos ditatoriais, este é um período em que se cria um espelhamento em padrões sociais, referenciados no modelo americano da família burguesa, e oprime a participação popular, querendo colocá-la no lugar da espera, *esperando o trem*.

³⁹ Ver: NOGUEIRA, S. M. N. **Educação e participação: a prática educativa no Centro Comunitário "União-Faz-a Força" - Rua 1 - Favela da Rocinha**. PUC, Dissertação de Mestrado, 1985.

*Pedro pedreiro
 Esperando
 Pedro não sabe mas talvez no fundo
 Espera alguma coisa mais linda que o mundo
 Maior do que o mar
 Mas pra que sonhar
 Se dá o desespero de esperar demais
 Pedro pedreiro quer voltar atrás
 Quer ser pedreiro pobre e nada mais
 Sem ficar esperando, esperando, esperando
 Esperando o sol
 Esperando o trem
 Esperando o aumento para o mês que vem
 Esperando um filho pra esperar também,
 Esperando a festa
 Esperando a sorte
 Esperando a morte
 Esperando o norte
 Esperando o dia de esperar ninguém
 Esperando enfim nada mais além
 Da esperança aflita, bendita, infinita
 Do apito do trem. (BUARQUE, 1965)*

CAMPOS (2002) aponta que na educação infantil tem havido o diálogo entre o campo jurídico e o campo educacional na busca por subsídios e orientação. Do ponto de vista dos direitos constitucionais, o atendimento a crianças pequenas foi iniciado pelo movimento feminista, com o direito das mulheres trabalhadoras. Em 1967, as leis trabalhistas apontavam para o direito da criança ser amamentada e cuidada pela mãe nos primeiros seis meses de vida, em caso de doença. Em um segundo momento, a discussão se ampliou ao pai trabalhador. A discussão do atendimento ser direito da criança cresceu com o *evidenciamento da qualidade baixíssima do serviço*.

Ao entrecruzarmos os tempos, podemos ver que existe um forte vínculo entre a educação infantil e a luta das mulheres trabalhadoras: Sonia Ventura, ao contar sobre a criação do berçário e a escolha do nome em homenagem à atriz Dina Sfat, mostra que não é por acaso que a SMDS, na gestão da professora Wanda Engel, teve a preferência em homenagear uma figura feminina.

Na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, ao ser omissa sobre o atendimento da criança de 0 a 6 anos, age politicamente. Então, por um lado, temos os movimentos populares lutando pelo atendimento às crianças e, por outro, o crescimento da rede privada, com os maternais e jardins de infância.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61, em seus art. 23 e 24, é reconhecida a educação pré-primária para menores de sete anos em maternais e jardins de infância e menciona que as empresas devem organizar o atendimento às crianças das mães trabalhadoras. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, no art. 19 § 1 e 2, deixa a cargo dos sistemas de ensino a “possibilidade” de atendimento às crianças menores de sete anos. Nota-se que em 1961 aparece a educação pré-primária como um capítulo específico do título que trata “Da Educação de Grau Primário”, assegurando, em seu art. 3º, “o direito à educação pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa privada”. Na LDBEN 5692/71, os artigos que tratam do “menor de sete anos”, sem mencionar nenhuma nomenclatura (nem a “pré-primária” nem a “pré-escolar”), vêm misturados no Capítulo II, “Do Ensino de 1º grau”. Numa época de Governo Ditatorial, endividamento e abertura nacional ao capital estrangeiro, a LDBEN 5692/71 retrocede, à medida que entrega à iniciativa privada a demanda da classe média e alta em maternais e jardins da infância. (ALMEIDA & WALSH, 2002).

Com o crescimento urbano e o agravamento da complexa sociedade de classes há também a proliferação do atendimento às crianças pequenas na informalidade.

Em 1979, foi criada a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social no município do Rio de Janeiro. Segundo TAVARES (1993), a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social surgiu como *mini-prefeituras*, com a proposta da intervenção do governo nas favelas para ser responsável pela oferta de serviços públicos nas áreas de saneamento, educação e saúde. Com isso, ela passou a cuidar do morador das favelas desde a infância até a velhice.

Na década de 1980, ocorreram as primeiras iniciativas de creches comunitárias na Rocinha, com a parceria entre a SMDS e a UNICEF, seguindo as recomendações da UNICEF de barateamento do serviço através da participação da comunidade na execução das atividades braçais. Técnicos da Secretaria faziam a supervisão do trabalho. Contudo, a participação da população se restringia à sua exploração como mão-de-obra, sem o caráter decisório nos encaminhamentos do serviço.

Em 1997, após a LDB 9394/96, a pré-escola passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, deixando de compor o quadro da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Foi a Resolução Conjunta SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997, que dispôs sobre esta mudança.

Em continuidade ao movimento de incluir a Educação Infantil como Educação Básica, em setembro de 2001, através do Decreto Municipal 20.525⁴⁰, há a entrada da Secretaria Municipal de Educação na trajetória histórica das creches no município.

A Resolução Conjunta SME/SMAS/SMH/SMF n.º 01, de 31 de agosto de 2005, dá detalhes sobre os acordos firmados com o BID, sobre as creches que estão e serão construídas ainda sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e posteriormente estarão sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Foram realizadas 11 reuniões, o que propiciou conhecimento mais detalhado sobre a atual forma de gerenciamento dessas creches, que se dá por intermédio de convênios celebrados com organizações da sociedade civil, seguindo regras contidas no contrato firmado pelo Município do Rio de Janeiro com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (Contrato de Empréstimo n.º 1241/OC-BR)(...)

Considerando que o prazo de vigência do referido contrato expirará em 29/03/2006, foi proposto que em março de 2006, as creches do PROAP⁴¹ II, que já estejam em funcionamento sob a responsabilidade da SMAS, sejam transferidas para a SME, passando a compor sua estrutura organizacional. (...) As creches concluídas até março de 2006 ficarão sob a responsabilidade da SMAS até o momento da migração para a SME. Tal transferência se dará da seguinte forma:

- No ano de 2006 migrarão para a SME 47 creches, sendo 29 já equipadas e em funcionamento e 18 novas, não equipadas;

- No ano de 2007 migrarão para a SME 4 creches novas e não equipadas; (RESOLUÇÃO Conjunta SME/SMAS/SMH/SMF n.º 01 de 31 de agosto de 2005)

Por isso, sinto-me angustiada ao ler o trecho, que reproduzo abaixo, expresso na *Multieducação – temas em debate, Educação Infantil - Revendo Percursos no diálogo com educadores*⁴². O trecho reproduzido tem um destaque rosa e vem subscrito na parte, *Educação Infantil: revendo percursos no diálogo com os educadores*, na parte *Quem são nossas crianças*, no segundo parágrafo, após um parágrafo abordando infância e criança.

Hoje deixamos para trás as visões assistencialista, compensatória e preparatória da Educação Infantil e a concebemos como um tempo/espço de atendimento pedagógico, de contribuição para a

⁴⁰ Anexo.

⁴¹ PROAP II – Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro, etapa 2, ao qual se vincula o Programa Favela Bairro.

⁴² Conforme está exposto no documento *Multieducação – temas em debate, Educação Infantil - revendo percursos no diálogo com educadores*, ele vem substituir o guia (*O Núcleo Curricular Básico – Multieducação*) lançado anos atrás e assim propor novos diálogos, rever alguns conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas anteriormente discutidas.

formação da cidadania, em que se reconhece o direito de toda a criança à infância. (MULTIEDUCAÇÃO, 2005)

Fico me perguntando: a quem o trecho se refere quando diz *deixamos*? Aos professores que trabalham no nível central da Secretaria? Aos professores da rede? Às recreadoras? Aos educadores, sugeridos no título do documento? Aos acadêmicos da área? Significa tais visões não estão mais presentes nas práticas no cotidiano das creches? Ou então, como quem caminha em progresso, a institucionalização da SME nas creches vem superar as concepções assistencialista, compensatória e preparatória da Educação Infantil? Ou ainda se refere à procedência de verbas para a Educação Infantil, visto que a manutenção é gerenciada pela Educação, esquecendo-se que existem outras verbas, advindas do BID, vinculadas à SMAS, para construção de novas unidades?

No intuito de buscar a palavra alheia, a dos educadores (proposta que foi anunciada), acredito que mereceria um ponto de interrogação ao fim do referido trecho, em um movimento que convide a reflexão. Mas de que adianta um ponto de interrogação sem sua real concretização como diálogo polifônico?

Existem muitas interrogações neste caminhar das creches no município do Rio de Janeiro. A situação das educadoras, por exemplo, é uma outra interrogação. Em 2006, elas têm a nomenclatura de *recreador*⁴³, com formação mínima de ensino médio completo ou em andamento, priorizando-se quem possui habilitação em magistério⁴⁴.

Mas o *site* da *Folha Dirigida*, de 8 de setembro de 2006, anuncia confirmado um concurso para agente auxiliar de creche na prefeitura no Rio de Janeiro, oferecendo inicialmente, sendo oferecidas 3.299 vagas. A notícia se reporta à Lei nº 3.985, de 8 de abril de 2005, que cria a categoria. A lei dispõe sobre a formação mínima requerida, ensino fundamental completo, carga horária diária de 40 horas semanais, salário, atribuições... No artigo 2,

⁴³ Art. 6º Em sua composição técnico-administrativa, as creches públicas contarão com os seguintes profissionais: I. Diretor; II. Professor Regente Articulador; III. Recreador; IV. Cozinheiro ou Merendeira; V. Lactarista ou Merendeira, para as creches que possuem berçário; VI. Auxiliar de Serviços Gerais. (Resolução SME nº 816 de 05 de janeiro de 2004, art. 6º)

⁴⁴ De acordo com a Resolução SME nº 816 de 05 de janeiro de 2004, art. 8, §2, inciso II.

especifica que o ingresso no cargo será mediante concurso público de provas e títulos, deixando em aberto à SME a possibilidade de estabelecer critérios que favoreçam as recreadoras que trabalham em creches da prefeitura com os anos de serviço prestado nesta função.

De qualquer forma, não parece claro se a intenção é colocar nas creches os agentes auxiliares de creche (só com o ensino fundamental) e, junto a estes, professores, já pertencentes à rede, a serem convocados do último concurso, ou provenientes de um novo concurso específico para a área, ou ainda, se as recreadoras permanecem em sua função, com a garantia de incentivos à continuação de sua formação, se adequando à LDB 9394/96. Contudo, criar a figura do agente auxiliar de creche é legitimar uma concepção de história na educação infantil que dicotomiza a educação em cuidar e educar, é desvalorizar o profissional de educação infantil exigindo uma formação menor para pagar salários menores.

Em 1997, Moisés Kuhlmann, fazendo uma análise histórica sobre as políticas para educação infantil, já afirmava que:

A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena: a pedagogia da submissão também se faz presente no interior do sistema educacional, e não apenas na educação infantil.(...)

(...) Além disso com a desvalorização que penetrou a escola pública em nosso país, desmantelada pelo fracasso de sucessivos governos, fazer parte do sistema de educação pública é quase o mesmo que fazer parte de um sistema que se tornou exclusivo para o atendimento aos pobres, o que facilita a passagem das creches e pré-escolas assistencialistas a esse sistema sem alterar as concepções educacionais. (KUHLMANN, 1997)

Já se passaram dez anos da LDB 9394/96 e cinco anos do decreto nº 20.525/2001, e o contexto das creches no município do Rio de Janeiro ainda depara com políticas públicas e discursos do nível central da SME que tratam o assunto dicotomizando entre assistencial e educacional, como se houvesse um antes e um depois da Secretaria Municipal de Educação, desconsiderando que o principal é a ação educativa que acontece no cotidiano das creches e as medidas do órgão central para garantir a efetiva melhoria do serviço.

Todos estes fragmentos com o contexto histórico, político, social, econômico, cultural fazem sentir a profundidade e complexidade da situação

do atendimento às crianças em instituições educativas, o que nos leva a compartilhar com BENJAMIN (1994), que em um mesmo tempo histórico coexistem vários outros tempos, que se conservam e se transformam simultaneamente. Ao nos apropriarmos de *uma reminiscência tal como ela relampeja no momento de um perigo* (BENJAMIN, 1994, p. 224), articulando historicamente passado, presente e futuro, enfrentamos as armadilhas dos mascaramentos e opressões que agem abafando as vozes coletivas e buscando o eco de uma única voz.

* * *

PARTE IV
EM COMPANHIA DO DIÁRIO DE CAMPO:
A PESQUISA NO COTIDIANO DO BERÇÁRIO

*Quando contemplo no todo um homem situado
fora e diante de mim, nossos horizontes
concretos efetivamente vivenciáveis não
coincidem. Porque em qualquer situação ou
proximidade que esse outro que contemplo possa
estar em relação a mim, sempre verei e saberei
algo que ele, da sua posição fora e diante de
mim, não pode ver (...)*
*Quando nos olhamos dois diferentes mundos se
refletem nas pupilas de nossos olhos.
Assumindo a devida posição, é possível reduzir
ao mínimo essa diferença de horizontes...*
(BAKHTIN, 2003, p. 21)

Mesmo já sendo conhecida por muitas funcionárias, já tendo trabalhado na creche e agora realizando nela uma segunda pesquisa, minha chegada gerou uma notada inquietude, tanto entre os sujeitos da pesquisa quanto em mim. O espaço visitado em sua relação com o tempo se fazia outro. Eu era outra, os sujeitos não mais iguais a antes, as relações outras, em eterno retorno. É que no presente o passado emerge com diferentes possibilidades para o futuro. Ou seja, cada um de nós está com o passado à frente e o futuro internalizado, a se realizar.

Se o tempo age nesse retorno a um espaço anteriormente conhecido, há aspectos nas relações de um grupo que são alterados com a chegada de um novo integrante. A entrada de uma pessoa estranha ao grupo gera mudanças neste grupo e em suas relações. O pesquisador, este estranho novo integrante, fala de um outro lugar social, entrando em diálogo com os sujeitos que estão na prática educativa, e que vêem coisas diferentes do lugar social que ocupam. O *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003, 21), que resulta desta relação eu/outro vai possibilitando um aprender que enriquece, (in)forma o lugar singular que cada um ocupa.

A entrada da pesquisadora em sala de aula, mesmo conhecida, causa incômodo para algumas professoras porque representa o outro que na relação eu-outro pode provocar estranhamento(...)

Procurar ver/ouvir o outro, no que o outro diz, exige da ação pesquisadora aprender, cotidianamente, no processo contínuo de interações e interlocução com o outro – um outro legítimo e sujeito de conhecimento – em que o seu ponto de vista é tão válido quanto o

meu, mesmo parecendo-me menos desejável (...) (SAMPAIO, 2003, p. 64-65).

SAMPAIO (2003) discute em sua tese de doutorado como foi a sua entrada em campo, a escolha da turma a ser acompanhada e o processo de pesquisa em uma instituição na qual trabalhara. A autora usa o termo *conhecida-estranha*, para compreender a relação que vai sendo estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Ela dialoga com MATURANA & VARELLA (2001), MARTINS (1993), BAKHTIN (1997) e desdobra os diálogos ocorridos com as professoras.

A contemplação de um outro fora e diante de mim, a ida até ele, a interpenetração para entendê-lo, ver aquilo que ele do lugar que ocupa não pode ver, e depois o retorno a mim, repleto deste outro e oferecendo-lhe novos olhares, contém elementos éticos, estéticos e cognitivos que fazem de nós, seres dialógicos, capazes de relações empáticas.

Assim, nesta quarta parte, o foco está nas interações entre adultos e crianças, crianças e crianças, e na ação educativa na Creche Municipal Dina Sfat. Os registros no diário de campo partem de observações, que são fontes para re-significação de ações educativas. Como nos diz Benjamin (1984, p. 86), a *verdadeira essência da educação está na observação*.

Os relatos no diário apresentam múltiplas situações que aguçam o olhar investigador. Sua leitura estimula a vontade de se aventurar pelas teias do cotidiano, por redes de conhecimento, e descobrir tramas, ou ainda, excita a lançar novos olhares àquilo que estamos acostumado a vivenciar. Senti a tentação de fazer as leituras mais múltiplas possíveis, navegar por diferentes mares do conhecimento, pensando que tudo é *isto e mais aquilo*, ponderando que estamos sempre apontando caminhos, idéias. Mas, se tudo é *isto e mais aquilo*, também pode ser *isto ou aquilo*, quero dizer, parafraseando o título de um livro de Cecília Meirelles, que também precisamos fazer escolhas. Portanto, estas observações são realizadas pelo pesquisador imbuído de seu lugar social e isento de neutralidade.

Nos primeiros meses em campo, foi combinado com a diretora (a ser conversado com as recriadoras) que eu acompanharia uma turma por semana, para assim a pesquisa alcançar cada cantinho da creche, respirar

seu dia-a-dia, sentir gostos e sabores. Logo que informadas sobre o que fora combinado, as recreadoras demonstraram grande interesse em participar da pesquisa.

Com as visitas acontecendo uma vez por semana, ao longo do ano de 2005, fui conhecendo melhor a dinâmica do espaço da creche municipal Dina Sfat. E cada vez mais, tive um olhar interessado às turmas do berçário 1 e 2. No primeiro semestre de 2005, estive alternadamente, um dia por semana, em uma das turmas da creche. Já no segundo semestre, minha presença foi mais freqüente às turmas do berçário.

Apesar da disponibilidade e aceitabilidade das recreadoras quanto à pesquisa, sempre que o caderno de campo entrava em cena havia um clima de atenção em seus olhares. O registro no diário de campo demarcava que o meu lugar social naquele espaço tinha a intencionalidade da ação investigativa, o que me pareceu gerar nas recreadoras ora, uma certa curiosidade sobre o que eu escrevia, outras vezes, um sentimento de estarem sendo observadas, avaliadas e, ora o diário se apresentava como mais um instrumento de reivindicação.

Digo reivindicação porque, por exemplo, no dia em que eu estava no pátio com uma das recreadoras da turma 201, enquanto ela respondia à minha pergunta sobre a falta de proteção em um dos brinquedos, chamou-me a atenção o modo como ela olhava para a minha mão, parecendo dizer com seu olhar: *escreve aí, sobre o acidente que aconteceu com uma das crianças no ano passado.*

Esta situação denota que, para além do diário de campo como instrumento de denúncia, a pesquisa naquele momento apresentava para a recreadora mais uma possibilidade de conquistas sobre situações do cotidiano. O registro foi feito e o apresento mais adiante no relato do diário de campo do dia 4 de abril de 2005. Interessa dizer que na semana seguinte, quando voltei à creche, havia colchões embaixo do trepa-trepa para amortecer a queda, no caso de alguma criança cair.

Esta parte da dissertação tem a intenção de criar, a partir das observações e registros, questionamentos que problematizam as banalizações e as naturalizações presentes nas ações educativas, e aguçar o

olhar a compreender as interações entre adultos e crianças e crianças e crianças no espaço da creche.

Na parte V, Tessituras Cotidianas, as observações destacadas e questões levantadas serão entrecruzadas com os referenciais adotados no âmbito desta pesquisa.

* *

DIÁRIO DE CAMPO – 4 DE ABRIL DE 2005.

Passo pela sala da diretora. Pergunto se ela tem conhecimento de umas palestras que serão oferecidas pela SME. Ela responde negativamente e não demonstra muito interesse pelos eventos.

Hoje, estou no andar de baixo, com as crianças da sala 201, crianças de aproximadamente 1 ano a 1 ano e 6 meses.

As recreadoras acordam as crianças com calma e cuidado. Elas vão arrumando a sala enquanto chamam as crianças. Uma recreadora sai para ver se o lanche já está pronto. As crianças já estão acordadas, mas ainda sonolentas saem de mãos dadas para o refeitório. Sentam-se e tomam uma caneca de leite, praticamente sozinhas, comem biscoito e banana.

Quando todas terminam o lanche, são encaminhadas para o pátio. A intervenção das recreadoras se dá de maneira a manter a disciplina. As crianças se socializam. Nesta área aberta existem brinquedos modulados como trepa-trepa e balanço; alguns velocípedes que as crianças trazem de casa e são socializados; bolas de diferentes tamanhos.

Comento com uma das recreadoras que o trepa-trepa representa um perigo para crianças tão pequenas, visto que o chão é de cimento e não há nenhuma proteção. Ela diz que no ano anterior (2004) uma criança se acidentou, caindo do trepa-trepa. A criança foi socorrida no Hospital Municipal Lourenço Jorge.

A turma 202 passa pelo pátio em direção ao refeitório. As crianças andam livres. Uma aproveita para pegar um velocípede. A

recreadora da turma 202 a adverte que não é a hora. A criança deixa o brinquedo e vai lanchar junto com as outras.

Uma das recreadoras voltou à sala para arrumá-la e preparar as roupas das crianças para o banho; outra pega com uma das lactaristas uma bandeja com canecas com água. A recreadora vai chamando cada criança pelo nome, recomendando que a criança sente. Conforme a criança se senta, ela dá a caneca. A maioria das crianças, quando vê a chegada da água, corre ao encontro da recreadora, mesmo que ela ainda não as tenha chamado. Então, o movimento é o seguinte: a recreadora tem em seu poder a caneca com água, a criança está com sede. A recreadora chama uma criança, mesmo tendo outras por perto, ela aguarda a chegada daquela que está distante. A criança chamada se aproxima, a recreadora manda que se sente, a criança com sede se senta no chão e recebe a água. Assim sucessivamente, cada criança só recebe a água quando obedece à recreadora e se senta. As outras crianças esperam, algumas em pé, outras sentadas. A recreadora diz o nome de um dos meninos que está de pé e manda-o sentar. Ele se recusa. A recreadora deixa-o por último e diz isto ao menino. Algumas crianças já vão se sentando, esperando receber sua caneca com água. Por fim, só quando o menino se senta é que recebe sua caneca com a água.

Pergunto à recreadora sobre o bebedouro que funcionava na época em que a creche estava com a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Ela responde que fora desativado.

Recordo-me que o bebedouro ficava neste mesmo pátio e as crianças tinham autonomia para ir até ele quando tinham sede. Algumas delas treinavam apertar o botão para que a água saísse. Às vezes, brincavam com a água. Era comum se ver uma criança mais experiente apertando o botão para a que ainda não tinha força para tal ação. Aquele bebedouro também não era adequado à faixa de idade do berçário, mas fora o que a SMDS enviara.

A recreadora que tinha ido para a sala retorna ao pátio. Ela observa que uma das crianças evacuou e a leva para trocar a fralda.

Uma das recreadoras da turma 202 vem ao pátio, pergunta se já estão saindo. A recreadora da 201 diz que ainda não. A recreadora da 202 retorna ao refeitório e passa um vídeo para as crianças. A turma 202 fica pouco tempo vendo o vídeo e logo se junta à turma 201. As crianças disputam os brinquedos. As recreadoras colocam música e tentam improvisar uma brincadeira com as crianças. Não demora muito, a turma 201 sai e entra na sala para a hora do banho.

As recreadoras da turma 201 se dividem. Uma fica na sala despindo e vestindo as crianças enquanto a outra dá o banho. O banheiro é adequado à faixa etária de 1 a 2 anos e fica entre as turmas 201 e 202, servindo as duas turmas.

Os brinquedos estão espalhados pela sala 201 e as crianças brincam com bambolês, pelúcias, carrinhos de puxar. Um dos carrinhos maiores é normalmente disputado pelas crianças. Uma menina brinca de pentear os colegas. Após o banho, voltam ao refeitório para jantar. As recreadoras limpam as crianças e elas retornam para sua sala, onde ficam brincando com seus brinquedos espalhados. As recreadoras arrumam agendas, mochilas... Aos poucos os responsáveis vão chegando e as crianças vão saindo. Esta hora, normalmente, as recreadoras conversam com os responsáveis sobre o que aconteceu durante o dia com a criança.

*

O diário deste dia apresenta muitas situações inquietantes, que se reproduzem de maneira muitas vezes fortuitas, sem que sejam problematizadas.

Algumas perguntas que faço: a hora estabelecida para garantir que as crianças bebam água precisa se realizar da forma como vem acontecendo? A única forma das crianças terem acesso à água precisa ser intermediada pela educadora?

* *

DIÁRIO DE CAMPO – 9 DE MAIO DE 2005.

Chego à Creche Dina Sfat. Passo pela sala da diretora. Combinamos que eu fico hoje na turma 202, onde estão as crianças de aproximadamente 1 ano e 6 meses a 2 anos.

As crianças dormem. As recreadoras cortam papéis com a luz apagada para que as crianças não acordem. Elas conversavam em tom baixo. Fico com elas na sala.

As crianças vão sendo acordadas e encaminhadas para o banheiro. Depois, vão lanchar. Livremente percorrem o pátio em direção ao refeitório. Tomam vitamina e comem biscoito. Algumas crianças se indispõem a tomar o lanche. As recreadoras dizem palavras de ânimo para que elas se alimentem, insistem um pouco, mas acabam por desistir.

Ainda no refeitório, após recolherem os pratos, as recreadoras passam um vídeo da Xuxa. As crianças vêem o vídeo, sentadas nas cadeiras do refeitório. A professora canta as músicas e estimula que as crianças cantem. As crianças falam o nome da Xuxa, mas chamam as recreadoras de “tia”. Uma delas se levanta da cadeira para pular. A recreadora a reprime e manda que volte a sentar. A criança acaba obedecendo. Outras crianças se levantam, a recreadora novamente as reprime e elas sentam. Tudo acontece com calma. Depois de algumas tentativas, as crianças acabam por conseguir pular.

As crianças brincam um tempo no pátio. Depois, voltam para a sala. As recreadoras fazem uma atividade com elas. Elas pintam as mãos das crianças, uma por uma, e vão carimbando o papel com o nome da criança e dizendo que é “trabalhinho”. Limpam a mão da criança com uma fralda de pano umedecida e põem o papel para secar.

As recreadoras se organizam para o banho das crianças.

*

O relato deste dia levou-me a pensar sobre como as interações na creche podem agir de forma a consolidar ideologias hegemônicas e a construir significados e sentidos com base na mecanização e massificação do que é produzido, enfim, sobre a importância da creche refletir sobre como está exercendo seu papel educativo. Houve, a partir daí, o desejo de aprofundamento sobre a relação entre recreadoras e crianças na atividade que as recreadoras denominam como *trabalhinhos* e sobre a prioridade dada a um vídeo da Xuxa, em meio a tantas outras opções artísticas e culturais.

* * *

DIÁRIO DE CAMPO – 11 DE OUTUBRO DE 2005

Hoje, o berçário iniciou o trabalho no horário da manhã com vinte crianças (são 29 no total, 12 meninas e 17 meninos), saíram duas crianças na hora do almoço, ficaram dezoito. As crianças, em sua maioria, são brancas e descendentes de pessoas vindas do Norte e Nordeste do Brasil.

A convite da diretora, como uma sopa muito gostosa, que será servida no jantar.

Chego na sala, uma das recreadoras está brincando com as crianças, todas estão deitadas nos colchões forrados com lençóis. A recreadora e as crianças estão rindo. Há três recreadoras em sala: enquanto uma brinca com as crianças de se abraçarem e beijarem, a segunda lava uma criança que evacuou; e a terceira leva os pratos do almoço para o lactário. Ao retornar, a recreadora que levou os pratos, dá “play” no som, para repetir o CD. Toca uma música da Xuxa.

Os brinquedos estão espalhados pelo chão e as crianças circulam livremente. Até um bebê de 9 meses está deitado de bruços nos colchonetes forrados. Ele está inserido no grupo e está atento às atividades das outras crianças maiores. Uma menina de 1 ano e um mês vai até ele, ri e volta ao seu circuito de passagem pelos brinquedos. Ele se agita e ri para a menina. A menina de um ano volta a ficar perto do bebê de 9 meses. Ela pega uma bola colorida.

Ele se estica no colchão para pegar a bola, quando se aproxima do objeto, ela tira-o do lugar e ri, depois põe em outro lugar. Ele novamente se esforça para alcançar o brinquedo. Ela retira a bola antes que ele a pegue. Os dois riem um para o outro.

As crianças brincam umas com as outras e com os brinquedos espalhados. Elas percorrem a sala como em um circuito passando pelos diversos brinquedos. Alguns brinquedos por ora circulam com elas, ora são deixados logo que se encontra outra atividade que apresente maior interesse.

A recreadora que estava no banheiro retorna à sala com a criança limpa e começa a brincar de roda com ela e com crianças que se aproximam para participar da brincadeira. Enquanto isso, as outras crianças brincam com brinquedos de encaixe, de som...

O CD continua tocando, música de Sandy e Júnior. Lembro o que a diretora disse sobre as músicas do CD que ela gravou: ela colocou propositalmente as músicas da Xuxa e Sandy e Júnior no começo do CD para que as recreadoras se animassem a colocá-lo, visto que tinham reclamado do CD de cantigas de roda, e já estavam trazendo outros cds de casa. Assim, este CD inicia com músicas mais veiculadas pela mídia, mas tem em sua maioria cantigas de roda.

Um dos circuitos das crianças pela sala:

- uma menina joga uma bola de pano;*
- um menino de 1 ano passa atrás de três cadeiras de alimentação presas à parede. As cadeiras se transformam em uma teia por onde ele escala, se deita no chão para passar por baixo de suas fendas e ligas, se espreme pela parede e entre uma e outra barra de ferro passa por um novo desafio. Até que ele se prende em uma das cadeiras. Procura uma nova posição que o libere, mesmo assim continua preso e inicia um choramingo. A recreadora fica de longe vendo e dizendo: “Está todo embrenhado... Vai, sai, você não entrou aí...” O*

menino tenta mais uma vez, mas não consegue sair, esboça um novo choramingo e a recreadora vai ajudá-lo... Ele vai procurar outro brinquedo, mas não demora muito já está novamente em seu desafio, o trepa-trepa de cadeiras;

- *uma menina de 11 meses fica em pé se olhando no espelho. Anda e se vê andando, até que se esconde para não aparecer mais no espelho;*
- *outra menina circula com três bichinhos de pelúcia nos braços;*
- *uma criança brinca com o próprio sapato, tenta colocar no pé, em seu pé já calçado;*
- *outro corre com um pacote vazio de biscoito maisena, fazendo de pipa e vendo o pacote “voar” com seu movimento;*
- *outra criança que dormia acorda e a recreadora a leva pela mão para trocar a fralda.*

Dia 12 de outubro será a festa do dia das crianças. Existem dois planejamentos, em função do espaço físico do berçário não ter pátio coberto. Uma atividade para o dia com sol e outra caso chova. Tudo fora acertado na reunião do dia 9/10.

O jantar chegou, a sopa deliciosa, que eu já havia experimentado quando cheguei. A lactarista traz os pratos com sopa em uma bandeja. Coloca em cima de uma mesa próxima a uma das recreadoras. As crianças se aglomeram em torno da mesa. Todas querem comer ao mesmo tempo. São colocadas no “bebê conforto” e cada recreadora dá sopa para uma das crianças. As outras aguardam. O CD continua e toca “A galinha da vizinha” (Balão Mágico) e outra dos Saltimbancos.

*

Foi muito agradável estar na creche e ver crianças e adultos em diálogo. Meu olhar voltou-se para o desejo de compreender como é que no diálogo entre recreadoras e crianças, e crianças e crianças, estes sujeitos vão

se construindo nas relações: pelos abraços e risos; pelas ações que não se esgotam em ações verbais e trazem o outro como linguagem; pelas mediações que instigam a ações.

* *

DIÁRIO DE CAMPO – 17 DE OUTUBRO DE 2005

Continuo subindo o morro e chego à creche. Cumprindo o ritual de sempre. Cumprimento a diretora, subo as escadas, passo pela cozinha e falo com as lactaristas, subo outro lance de escadas e vou para a sala dos bebês.

O CD está tocando e uma das recreadoras está arrumando uma criança que sairá mais cedo. Enquanto arruma a criança, esta brinca com um pé do seu sapato. A recreadora calça um pé e pede o sapato do outro pé com muita educação, usando um “por favor”. A criança entrega o sapato e a recreadora agradece. Durante toda a pesquisa sempre presencio as recreadoras do berçário muito calmas, tranqüilas, tratando os bebês de forma “leve” e sempre dizendo “por favor”, “com licença”, “obrigada”... Não são simplesmente as palavras que dizem, mas o tom, os sentidos que atribuem a elas.

As crianças fazem seus circuitos livremente. Há folhas de revista espalhadas pelo chão que permaneceram após a atividade feita no horário da manhã. Os bebês dançam com a música do cd.

A menina de um ano e um mês fica dando voltas em torno da folha da revista até ficar tonta. Ela pára. Outra criança a imita rodando em volta da mesma folha da revista.

Uma recreadora sai do fraldário com uma criança limpa e pega uma das folhas da revista. Amassa-a e joga para uma das crianças. Amassa outra folha e joga em outra criança. Depois, passa a jogar e a chamar pelo nome da criança para a qual jogou. As crianças brincam de jogar as folhas da revista. Tentam amassá-las e jogá-las.

A música continua e a menina de um ano e um mês pega a mão de outra menina de 11 meses e começa a fazer uma rodinha de

ciranda; um menino também entra na brincadeira. Eles se abaixam, rodam, soltam as mãos... Desfaz-se a rodinha e cada um vai procurar outra atividade.

As crianças se aglomeram em volta de uma garrafa de sucata com água colorida e pedacinhos de aborrachado. Enquanto a maioria se distrai com a atividade que uma das recreadoras começa, uma menina de um ano pega a garrafa e corre, se esconde em um canto da sala com o brinquedo.

Uma outra recreadora sentada no chão com quatro crianças canta a música “O sapo não lava o pé”. Ela vai cantando e em vez de dizer “sapo”, fala o nome de uma criança que está no grupo. Continua cantando e passa a substituir “sapo” pelo nome de outras crianças que estão em circuitos pela sala. Algumas crianças chamadas sentam-se com o grupo.

Outra recreadora arruma as agendas nas mochilas.

A música toca o tempo todo e um dos meninos calça um chinelo que uma das recreadoras usa só dentro da sala. As crianças procuram outras para brincar. Olham-se, dão e tiram brinquedos, dão as mãos, dançam.

Estou sentada perto da janela. Um menino de um ano, o que adora o trepa-trepa de cadeiras, vem até mim. Ele está interessado em ficar olhando o movimento do morro pela janela. As janelas são baixas e fechadas com vidro e uma cortina de pano. Ele passa a se interessar por uma fileirinha de formigas que passava pela janela. Mostra-me através de um gesto com o dedo. Tenta acertar com o dedinho em uma. Começa uma caçada. Eu me admiro com ele.

Chega o jantar. A lactarista traz os pratos nas bandejas. As crianças se reúnem em volta da mesa. As recreadoras se preparam para dar o jantar. Também dou a sopa a uma das crianças, que, segundo elas, come bem.

As crianças são arrumadas e continuam brincando. Os responsáveis vão chegando. Eles vêm até a sala buscar os filhos. Só depois que todas as crianças saem é que a sala é arrumada.

*

Deste dia, busco compreender como nas interações entre as recreadoras e as crianças a ação educativa vai se realizando. São duas situações destacadas: uma delas refere-se à professora em rodinha cantando com as crianças a música *O sapo não lava o pé* e a outra se reporta à atividade em que se brinca de jogar as bolinhas de papel.

* *

DIÁRIO DE CAMPO – 24 DE OUTUBRO DE 2005

Chego à creche, sou recebida pela diretora que está em sua sala. Subo as escadas e logo encontro as lactaristas arrumando os pratos do almoço. Vou para o andar de cima da creche, onde ficam as crianças menores. Como sempre faço, retiro os sapatos para entrar na sala do berçário.

A sala está com bolas de jornal espalhadas pelo chão. Pergunto sobre a atividade e as recreadoras da tarde dizem que foi Maria que fez com as crianças no horário da manhã. As crianças, em sua maioria, estão dormindo. Nem todas dormem... Algumas brincam calmamente. Uma recreadora vai trocar a fralda de uma criança que está suja.

Um cobertorzinho é carregado por um menino. Duas meninas ficam em pé em cima da parte do cobertor que arrastava no chão. Fui até elas e as retirei de cima. O menino continua andando com seu cobertor, as meninas logo se concentram em outra atividade. O menino senta para brincar com um joguinho de encaixe, apóia o cobertor do seu lado. Depois, levanta-se e vai para o espelho. Agora, o cobertor já circula pela sala nas mãos de outro menino, que também o abandona por um carrinho. O cobertor fica durante um tempo solto no chão até que uma das recreadoras pega-o, sacode, dobra e guarda no armário.

As crianças vão acordando. Uma recreadora que estava nos colchonetes, junto com as crianças que dormiam, vai vagarosamente

acordando-as. Enquanto isso, outra recreadora leva quem está sujo para a troca de fraldas no banheiro e a terceira recreadora recebe o lanche (vitamina de banana e biscoito maisena) da lactarista.

As crianças se tocam, beijam, batem, mas, quando batem, olham para a recreadora e sem que esta diga nada, ou mesmo veja a situação, elas beijam o colega.

Uma criança coloca a bola do jogo de boliche dentro do carrinho e tira... Elas estão sempre em atividade. As crianças do berçário quase não choram... Estão sempre concentradas, observando os objetos e agindo sobre eles.

Um menino pega um dos quadrados do tapete de letras e o transforma em bambolê. Pega-o e passa pela cabeça, leva-o até a cintura, tira, passa novamente pelo corpo.

Um menino de 11 meses está sentado e fica bastante tempo manipulando uma tartaruga-borboleta de brinquedo com rodas. Ele explora o brinquedo, balança as asas, coloca-as de barriga para cima, arrasta no chão e ouve o barulho da corda. Olha, toca em cada uma das diferentes cores, depois a deixa e vai circular pela sala. Ele descobre o barulho do armário, ou melhor, que quando bate no armário, faz-se barulho. Outras duas crianças se interessam por sua brincadeira e se juntam a ele. Brincam de fazer barulho e já não batem só com as mãos como também com o bumbum. A recreadora as chama... Elas não saem, é preciso que a recreadora se aproxime para que saiam... Mas tão logo ela se afasta, o menino que havia iniciado o “fraldaço”⁴⁵ volta e reinicia sua brincadeira, mas a recreadora de longe chama a atenção e ele vai procurar outra brincadeira.

A mesa vira um túnel. Duas crianças em fileira passam por baixo da mesa, correm pela sala e passam novamente pela mesa-túnel. Agora, já são três crianças. A brincadeira continua por um tempo.

⁴⁵ Como usam fraldas, o panelaço transformou-se em um verdadeiro *fraldaço*, reivindicando o direito de brincar com o som.

Uma menina de um ano pega um fantoche, coloca sua mão por dentro dele e vira-o para si. Ela está nos colchões, próxima ao espelho. Larga o fantoche e se olha no espelho. Ela se aproxima mais do espelho, se olha, ri, fica séria, ri de novo, se olha. Põe a mão no espelho, olha o reflexo de sua mão. Olha novamente para o seu rosto e ri para si. Bate no espelho. Sai e vai para perto da janela e toca o pano da cortina. Uma bola que está no chão, a interessa. Corre atrás da bola. Atravessa a sala e joga-a dentro da caixa dos brinquedos. Volta para perto do espelho. Pega umas letras de borracha, põe na boca. Troca-as por duas bolas. Depois de brincar com as duas, mais uma vez atravessa a sala e as põe na caixa de brinquedos.

A mesa-túnel agora serve de esconderijo para as três crianças. Elas estão sentadas, cada uma com um brinquedo. Uma delas sai para pegar outro brinquedo e retorna.

A menina de um ano e um mês, que brincava com o fantoche e depois com o espelho, pega uma boneca, coloca-a no colo, nina, abraça, beija e a deixa no chão. Pega um boneco de espiga de milho. Brinca com o braço dele.

Tem um berço na sala, com um bebê de 9 meses que chegou recentemente. Um menino de 11 meses começa a subir no berço, outras crianças o imitam, ao fim estão quatro crianças fazendo um exercício repetitivo de subir e descer do berço. O bebê acorda e começa a chorar. Uma recreadora, enquanto guarda as agendas nas mochilas, comenta com a outra sobre a união entre os dois berçários e pede que a outra vá resolver aquela situação. As crianças são dispersas e a recreadora pega o bebê no colo e leva-o para o jantar. Mas as crianças que subiam e desciam do berço, agora, passam a entrar deitadas para debaixo do berço. Entram e saem. Também colocam bonecos de pelúcia debaixo do berço.

*Um menino bota a cabeça no colchão e tenta virar cambalhota.
No som toca “Era uma casa muito engraçada”.*

Um pedaço de algodão saindo de um coelhinho passou a ser o foco das atenções. A menina de um ano e um mês trouxe para mim um chumaço de algodão de um bichinho de pelúcia descosturado. Começou a repetir o ato e ia me dando em partes. Eu ia segurando e juntando o algodão. Coloquei-o na mesa pequena e comecei a soprá-lo. O algodão se movimentava com o meu sopro. Algumas crianças se juntaram em volta da mesa. Elas olhavam para mim, para o algodão e riam. Repeti várias vezes a brincadeira. Mais crianças chegavam e se juntavam ao grupo. Começaram a me imitar, sopravam, mas saía saliva. Algumas crianças voltaram à pelúcia e tiraram mais algodão. A recreadora guardou o coelhinho. Soprei mais forte e o algodão caiu da mesa. A menina de um ano e um mês foi buscá-lo e colocou-o em cima da mesa próximo a mim. Criou-se um jogo, eu soprava, o algodão deslizava sobre a mesa e caía no chão, a menina pegava e colocava-o na mesa. Repetimos algumas vezes a brincadeira. Mas agora, ela já não queria que o algodão caísse no chão e dava um gritinho quando colocava o algodão para mim. Assim, soprei de uma forma mais suave que evitasse a queda do algodão. Ela pegou o algodão parado no limite da mesa e colocou-o novamente diante de mim. Repetimos esse movimento algumas vezes. Voltei a soprá-lo com mais força e o algodão voltou a cair no chão. Dessa vez não se ouviu o gritinho. Mas ela pegou o algodão do chão e não o largou mais. Fez um circuito pela sala. Sentou-se no chão com ele em um ponto distante da sala. Depois, voltou até mim e colocou-o a minha frente. Mais uma vez, eu o soprei e antes que o algodão caísse no chão, ela o segurou. Olhou para mim, com um sorriso e saiu com seu troféu. Sentou-se no chão novamente, colocou o algodão ao seu lado e começou a brincar com a tartaruga-borboleta de rodas.

As crianças do berçário sentem-se seguras, o espaço é delas. Elas o exploram o tempo todo. Brincam quase sempre sem a chupeta. Raramente, pedem por ela, que é mais usada na hora das crianças dormirem. Também percebi que o “não” é pouco falado

pelas recreadoras. Mas que é dito quando uma criança bate na outra, ou em momentos que realmente se faz necessário. Digo isto porque me parece que o “não” não é banalizado, mas dito em ocasião apropriada.

*

Levanto algumas questões a partir da comunicação estabelecida entre a menina de 1 ano e 1 mês e eu, após o momento em que esta me trouxe o chumaço de algodão: como a criança vai construindo sua singularidade na relação com o outro? Como vai se expressando na interação com o adulto e com isso se estabelece uma ação comunicativa? Como suas expressões estão coladas no outro e ganham singularidade?

* * *

Estes relatos do diário de campo apresentam limitações e possibilidades na pesquisa: os limites são evidenciados por se demarcar um lugar social (a do pesquisador), onde as palavras não são isentas de ideologia, já que são feitas leituras sobre as situações observadas por este, durante o momento de registro. Assim como também, em um outro momento, elas são reescritas e repensadas. Mas, ao mesmo tempo, tudo o que está escrito apresenta infinitas possibilidades, pois os enunciados deste texto se encontram com os enunciados de cada leitor, e assim, os sentidos produzidos são múltiplos, como também a possibilidade de se gerarem novas idéias.

Os relatos no diário de campo sobre o cotidiano da Creche Municipal Dina Sfat convidam ao leitor a sentir-se encorajado a tecer observações e reflexões sobre suas próprias concepções acerca desta modalidade de atendimento, as relações que as crianças estabelecem entre elas, as relações entre adulto e criança, sobre outros cotidianos de creche, enfim, e a tantos mais caminhos aos quais os processos estéticos, éticos e cognitivos possam levar.

* * *

PARTE V

TESSITURAS COTIDIANAS

*Por mais que olhes o rio
Que corre pesadamente diante de ti,
Nunca verás as mesmas águas.
Nunca regressa a água que passa.
Nem uma só gota
Volta à sua nascente.
(Bertolt Brecht, 1982, 17)*

A pesquisa no cotidiano tem como possibilidade de procedimento para o pesquisador que o campo se revele, ou seja, que vá apontando durante o desenrolar da ação investigativa as questões a serem problematizadas. Assim, durante a investigação há um diálogo entre os sujeitos envolvidos para a construção da pesquisa.

Uma situação que emergiu durante a pesquisa de campo desde o primeiro dia em que entrei na creche foi: a creche vinha experimentando, por iniciativa própria, juntar as duas turmas dos berçários 1 e 2 em um único grupo, e assim, aparentemente, dobrar o número de recreadoras. Este foi um dos principais motivos de meu maior debruçar sobre a turma dos menores.

Explico: o número previsto de crianças por adultos pela Resolução SME nº 816, de 5 de janeiro de 2004, e pela Portaria de Matrícula E/ATP nº 13, de 28 de outubro de 2004, tem como parâmetro 1 recreadora para 5 bebês, contudo da maneira como se organizam as creches, só no horário de 11 horas as 15 horas é que este quantitativo se torna coerente com a referida normatização.

A creche Municipal Dina Sfat funciona em horário integral. A carga horária das recreadoras é de 6 horas diárias, 30 horas semanais. Então, o esquema de acordo com a resolução é o seguinte: uma recreadora que entra na creche às 7:00 e sai às 13:00, fica sozinha, responsável por aproximadamente 15 bebês, no horário de 7:00 às 9:00; uma segunda recreadora que entra na creche às 9:00 e sai às 15:00 (e ficam duas recreadoras para 15 bebês); e a terceira que entra na creche às 11:00 e sai às 17:00, ficando na mesma situação da primeira, ou seja, sozinha com pelo menos 15 bebês, durante duas horas, das 15:00 às 17:00. A razão

adulto/criança 15 crianças para 3 recreadoras só acontece no horário de 11:00 às 13:00.

Esta quantidade de adultos por crianças tem apresentado sérios problemas, visto que somente uma recreadora para alimentar, trocar fraldas e promover atividades com 15 bebês, mesmo que só por duas horas, representa um grande desafio. Principalmente, quando se prioriza uma prática em que as crianças estejam livres pela sala e não presas no berço.

Para solucionar este problema, a direção e as recreadoras resolveram juntar as turmas do berçário 1 e 2 (ficando com aproximadamente 30 bebês juntos) e mudaram os horários das recreadoras: três ficam no horário de 7:00 às 11:00 e outras três no horário de 11:00 às 17:00. A relação de adulto por criança, resultante desta nova organização, ficou em 10 bebês para 1 recreadora.

Esta medida foi tomada pela direção junto com as recreadoras. A Coordenadoria Regional de Educação 7 foi informada e não impossibilitou esse experimento na organização do berçário. Vale lembrar que este é o primeiro berçário público isolado do município e se a experiência da Secretaria Municipal de Educação é nova em sua responsabilidade pelo serviço de creche, mais específica ainda é com um berçário.

Nas entrevistas realizadas com as recreadoras e a diretora, perguntei de onde surgiu a idéia de junção dos dois berçários, o que estavam achando e o que percebiam na relação entre os bebês.

A reorganização das turmas foi uma idéia que veio durante o curso na Fiocruz... Algumas recreadoras não gostam. Você já deve ter escutado isto. Mas tivemos o apoio de nossa supervisora da CRE... Copiamos a idéia da Fiocruz... (Cecília, diretora da creche, 2005)

Cecília conta que fez o curso da Fiocruz⁴⁶ em 2003 e a professora articuladora, Adriana, fez em 2004. Durante este curso de formação, elas estabeleceram novos contatos. Em trocas com outras alunas e professoras do curso perceberam que com uma reorganização do espaço-tempo no berçário, teriam mais uma alternativa para solucionar o problema de defasagem de horário (4 horas diárias) na relação de 1 recreadora para 15 crianças.

⁴⁶ Convênio da Prefeitura do Rio com a Creche Fiocruz.

Este livrinho nós compramos deles (Fiocruz)... Têm dicas sobre primeiros socorros, a adaptação, práticas pedagógicas com bebês... Esta faixa etária é nova para a Educação... A gente procura reservar alguma parte da verba para a compra de livros que nos orientem, para que a gente possa estar passando com mais segurança sobre a parte pedagógica... (Cecília, diretora da creche, 2005)

Maria também conta sobre a união do berçário 1 e 2:

Eu não gostei muito, porque são 30 crianças. Tudo bem, que nunca vêm as 30, mas já chegaram a vir 24, 25 crianças, entendeu. E quando elas chegam, nós ficamos maluquinhas. Até chegar a tropeçar nas crianças a gente tropeça. (Maria, recreadora, berçários, 2005)

Na fala de Maria transparece que a tentativa em juntar os berçários tem pontos frágeis como o espaço reduzido para o quantitativo de crianças concernentes as duas turmas e que acabam por se estabelecer em uma única sala. O *tropeçar nas crianças* vai além do seu sentido conotativo, denota o sentimento de tropeço no trabalho, denota a responsabilidade que é cuidar de bebês. Os bebês precisam de espaço, as recreadoras precisam de espaço. Aí, grita o tropeço de Maria.

A sala do berçário 2 foi organizada para ser a sala onde as crianças dormem (com berços, uma mesa, cadeiras e um armário). A sala do berçário 1, para ser a sala das atividades (com colchões forrados, um espelho grande, espaço livre, um armário, caixa com brinquedos, um aparelho de som portátil, uma mesa e duas cadeiras pequenas e algumas cadeiras altas para alimentação, presas na parede). Contudo, o que acontece é que a sala destinada ao sono nunca é usada, ficando ociosa, enquanto a sala das atividades acaba por comportar todas as crianças. Um espaço que seria para 15 crianças servindo a 30, e com mais 3 recreadoras. Mas, por que a sala do sono fica ociosa? Se ela se destina ao sono, por que as crianças não estão dormindo lá, e sim, nos colchonetes forrados do berçário 1? Maria continua externalizando sua reflexão sobre a diminuição do espaço e a sua relação com os bebês:

Então fica assim: quem dorme aqui (berçário 2) não dorme direito, dorme 20 minutos e já começa a chorar, um berreiro enorme e tem que levar pra lá (berçário 1). E você vê que lá (berçário 1) estão dormindo todos. Eu não sei por quê. Não sei se eles sentem alguma coisa da gente, o calor, a voz, eu não sei. Lá (berçário 1) se eles levantam a cabeça e ouvem a voz da gente eles dormem de novo. Mas aqui (berçário 2) que é mais fresquinho, eles não querem ficar, não gostam. E eu não gostei disso, não. Nós também não podemos vir para cá (berçário 2), porque já viemos e levamos uma bronca, uma vez. Então,

fica uma sala totalmente desocupada, e outra, desse tamanho de pequena, como hoje, com 21 crianças. Com certeza, o soninho é importante, mas as crianças não se sentem seguras aqui (berçário 2) sozinhas, eu não sei por quê. E agora, elas já estão muito grandes para estes berços. Elas acordam e a gente tem que vir tirar. Estes berços são moles, e as crianças têm muitas formas de agir. Se a gente demorar muito, elas ficam tirando as madeirinhas.(...) Eles só servem até quando elas conseguem ficar em pé (...) Acho que dá até uns 8 meses. (Maria, recreadora, berçários, 2005)

Eu não sei por quê... Maria sabe. Maria ouve e se relaciona com as crianças. Está atenta ao choro. Sabe que as crianças sozinhas na sala do berçário 2, não têm o calor, não têm a voz humana, não se sentem a presença do adulto. Maria fala da voz ouve voz da criança que chora. Dá, com a sua voz, a segurança para que a criança volte a dormir. Assim, outro preenche, identifica.

Esse amor da mãe e das pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente de seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa.(BAKHTIN, 2003, 47)

A voz das crianças nas recreadoras, a voz das recreadoras nas crianças, a voz das recreadoras em mim. Vozes de recreadoras, vozes de professores com quem estudamos, vozes de colegas, vozes de personagens, vozes de tantos interlocutores que nos formam. Bakhtin diz que é na cadeia de enunciados que a palavra alheia pode se tornar própria, pois é dada para mim. Assim, somos um repertório de enunciados, um compósito de palavras e nos fazemos pelo fenômeno social da interação verbal. Isto significa dizer que um enunciado pressupõe enunciados anteriores e posteriores, visto que ele não é o último, mas mais um elo de uma cadeia de enunciados.

O curso da Fiocruz me ajudou muito, acho que é por isso que eu ainda estou aqui... Além de eu já ter o magistério, o meu desenvolvimento ficou ótimo... Se tivesse mais oportunidade para gente fazer, com certeza, eu iria... Me ajudou muito trabalhar com criança, bebê. Quando eu cheguei aqui nem fralda eu sabia botar. Até com as crianças, a gente aprende muita coisa. (Maria, recreadora, berçários, 2005)

Maria fez o curso da Fiocruz, no período em que a creche estava com a SMDS, em 2001. Durante o curso, ela teve dois professores, Eugênio Carlos Lacerda e Osvaldo Luis da Silva, que ressaltavam a importância na qualidade dos afetos entre professoras e crianças e valorizavam o contato e o

olhar no estar com as crianças. Em suas aulas, faziam dinâmicas que possibilitavam o toque entre os alunos. O toque, como simples ato de ternura. O olhar como fala. Eles sempre falavam que *olhar a criança é estar ao seu lado disponível para o momento que for solicitado.*

Quando um bebê brinca ou busca nosso olhar e/ou o contato corporal, está em busca daquele continente, que garante na empreitada, que deslancha na experiência do seu universo. No momento que novamente nos olha e/ou busca o contato corporal e, mais uma vez, encontra reciprocidade, reafirma a autorização e respaldo do seu agir aumentando suas possibilidades de ação e vivência de novas experiências. (LACERDA E SILVA, 2000)

Os bebês chamam as recreadoras através do choro. As recreadoras se sentem solicitadas pelos bebês e se colocam disponíveis, atendem seu pedido. Diferentes vozes se encontram diminuindo a diferença de horizontes.

Nas entrevistas, a estratégia de unir os berçários teve como principal argumento apontado a razão adulto/criança de 15 crianças para 1 recreadora durante quatro horas por dia. Mas dessa medida também surge outra situação que é problematizada, como a efetiva redução do espaço.

Pergunto-me até que ponto esta experimentação na creche não é uma medida paliativa para um problema que requer maior investimento na contratação de profissionais com boa formação cultural e científica e que façam a opção por trabalhar com as crianças pequenas? Seria um pouco daquele velho *jeitinho brasileiro* ou da cultura do fazer um *puxadinho*⁴⁷?

Tão importante quanto pensar nos agrupamentos por faixa etária é refletir sobre o número de crianças por grupos e a proporção de adultos por crianças. Quanto menores as crianças, mais desaconselhados são os grupos muito grandes, pois há uma demanda de atendimento individualizado. Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode-se organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, Vol. 1, p.71)

⁴⁷ Coloquialmente, a palavra, *puxadinho*, tem sido usada ao se referir à construção de mais um cômodo nas residências, sem que a obra aconteça dentro dos padrões de reestruturação arquitetônicos necessários ao imóvel como um todo, acabando por representar parte disforme, feita de improviso.

Mesmo com a alternativa de três recreadoras na parte da manhã e três na parte da tarde, ainda assim, o número de adulto por criança, durante esta experimentação, é de dez bebês para uma recreadora. As orientações do MEC apontam um número de adulto por criança até 1 ano de seis crianças para um adulto. Quantitativo que aparece tanto nos Referenciais Curriculares Nacional da Educação Infantil quanto nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.

Art. 9º. Os parâmetros para a organização de grupos decorrerão das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança:

crianças de 0 a 1 ano - 06 crianças/ 01 professor;

crianças de 1 a 2 anos - 08 crianças/ 01 professor;

crianças de 2 a 3 anos - 12 a 15 crianças/ 01 professor;

crianças de 3 a 6 anos - 20 a 25 crianças/ 01 professor.

(SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, vol. 1, p. 36)

Além do mais, surge o problema referente ao espaço físico, como nos falou Maria. Para esta questão, a recomendação prevista pelo MEC é de 1,5 m² por criança.

Art. 15º - Parágrafo único: Recomenda-se que a área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,5m² por criança atendida.

Art. 16- As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artísticas e de lazer, contemplando também áreas verdes.(SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, vol. 1, p. 38)

No município do Rio de Janeiro, as orientações quanto ao número de criança por adulto têm sido dispostas anualmente, quando da publicação em Diário Oficial do Município sobre as matrículas para o ano seguinte, o que permite uma certa flexibilidade a este tipo de organização das creches do município de ano a ano, como aparece a seguir:

Art. 11 O quantitativo de crianças por turma obedecerá às normas referentes à matrícula, editadas anualmente por intermédio de Resolução SME e de Portarias da Assessoria Técnica de Planejamento e do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação. (Resolução SME nº 816 de 5 de janeiro de 2004, art. 6º)

Ao falar da experimentação que acontece nas turmas de berçário da Creche Municipal Dina Sfat, o quantitativo de crianças em relação às recreadoras e o espaço físico são trazidos a esta pesquisa em sua

importância para a garantia de um contexto imediato de creche que favoreça qualitativamente as interações entre os sujeitos na instituição.

Há de se considerar, entre fatores históricos, que o tipo de política pública realizada pela SME e essa experimentação relatada compõem um contexto sócio-ideológico, situando os sujeitos do berçário em um tempo e local.

Partindo de uma conceituação de sujeito, como nos ensina Bakhtin (2003), como histórico, social e ideológico, o trabalho educativo, que se realiza nas interações entre os sujeitos, crianças e adultos, reporta-nos aos sujeitos em sua dimensão de seres construídos na linguagem, pelo outro. O que significa dizer que é na interação que o sujeito se torna consciente de si, revelando-se para o outro, através do outro, com a ajuda do outro.

* * *

O diário de campo, como instrumento, permite refletir sobre o cotidiano do berçário e possibilita compreender o modo como crianças e adultos vão se constituindo nas interações.

Concordando com Guimarães (2006), que ao discutir a qualidade educacional das creches do município do Rio de Janeiro, focaliza *o lugar da criança, ora como destinatária da ação institucional dos adultos, ora como parceira de diálogos*, entrelaço alguns relatos do diário de campo e a problematização que foi sendo sugerida na parte 4, deste trabalho de pesquisa.

Tanto no diário do dia 4 de abril de 2005, em que há a formalização de um horário destinado à criança para beber água, guiado pela recreadora, e que restringe a autonomia da criança ao acesso à água fora de momentos estipulados pelos adultos; quanto, no diário do dia 9 de maio de 2005, em que as recreadoras carimbam as mãos das crianças, dizendo que elas estão fazendo *trabalhinhos*, podemos pensar em uma concepção em que a criança é vista *como destinatária de uma ação institucional*.

No primeiro caso apontado, ocorrido com as crianças de aproximadamente 1 ano a 1 ano e 6 meses, beber água torna-se um movimento que pressupõe a ação da recreadora ou da própria instituição, que determina às crianças o momento de beber água como uma ação

coletiva, não dando possibilidades às expressões de desejos e necessidades delas. Uma marca autoritária desta interação aparece também quando a recreadora deixa de dar água ao menino próximo a ela, porque ele não se sentou, e prefere chamar e ofertar o líquido a uma criança que se apresentava mais distante.

No segundo caso, os *trabalhinhos*, realizados com as crianças de aproximadamente 1 ano e 6 meses a 2 anos, constituem-se em uma atividade proposta pelas recreadoras. Elas pintam com tinta guache as mãos das crianças, criança por criança. Carimbam as mãos em série em folhas de papel em branco, onde também registram o nome de cada uma delas. Logo em seguida, passam um pano umedecido, retirando a tinta. As crianças ficam em pé durante toda a atividade, passando uma a uma pela mesa onde estão as folhas. Esta ação se faz de forma repetitiva, rápida, restando pouco tempo às crianças para exercerem escolhas, admirarem sua mão colorida ou ainda olharem, durante a atividade, o papel com a representação de sua mão.

Entretanto, os *trabalhinhos*, termo designado pelas recreadoras, não parecem ser uma ação isolada da Creche Municipal Dina Sfat. Guimarães (2006) em seu artigo analisa duas creches do mesmo município em que acontece algo similar:

Tanto na creche 1 como na creche 2, há momentos definidos como "hora do trabalhinho", quando as crianças recebem papéis brancos com seus nomes escritos e são convidadas a marcar suas mãozinhas com tinta ou colar papéis picotados. Tudo é sempre feito de uma em uma criança, muito rápido, pois elas logo levantam da mesa. Este pareceu ser um traço típico do "contágio" das instituições escolares no funcionamento das creches. Por outro lado, pudemos perceber, de modo muito claro, traços comunicativos e iniciativas comunicacionais das crianças. A imitação e a oferta de objetos destacaram-se como percursos de sociabilidade e formas relacionais muito freqüentes. (Guimarães, 2006)

A partir desta citação, podemos pensar na ação educativa e no significado da palavra *trabalhinho*, imbuídos do contexto maior em que se realizam (em um momento em que as creches passam a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro) e em que aparecem, portanto, as influências de concepções próprias às instituições escolares no funcionamento das creches.

Em ambos os relatos de campo citados acima, a relação entre adultos e crianças apresenta interações que caminham na direção de dar ao trabalho na creche um aspecto de preparar a escolarização das crianças pequenas, buscando mais moldá-las a um modelo abstrato de aluno passivo do que propriamente escutá-las e perceber a importância na qualidade da interação entre os sujeitos do berçário.

Uma outra situação de campo em que a criança aparece mais *como destinatária da ação institucional dos adultos do que parceira de diálogos* (Guimarães, 2006) acontece também no dia 9 de maio, quando as recreadoras passam o vídeo da Xuxa. Esta ação institucional traz consigo, além de um modelo de sociedade capitalista baseado na reprodução de sua ideologia, uma interação em que a recreadora tenta garantir que as crianças de 1 ano e 6 meses a 2 anos assistam sentadas ao programa, em atitude passiva. Vale lembrar, que apesar da fala da recreadora ter orientado às crianças a ficarem sentadas, elas acabaram dançando.

Vou a Jobim e Souza (2000) e às suas indagações que buscam compreender como as crianças vão construindo sua consciência em uma lógica da comunicação ideológica:

como a criança apreende o discurso de outrem? Como ela experimenta as palavras de outro na sua consciência? Que concepção de mundo explicita na sua linguagem? Como sua palavra revela a ideologia do cotidiano? Como essas manifestações da ideologia do cotidiano questionam ou alimentam os sistemas ideológicos constituídos? Enfim, como se articula a consciência da criança com a lógica da comunicação ideológica? (Jobim e Souza (2000, p. 22)

A referida autora, respondendo a estas perguntas a partir do diálogo realizado com crianças de uma pré-escola comunitária situada em uma favela do Município do Rio de Janeiro, analisa que há uma dialética de subordinação e controle a qual as crianças são submetidas na sociedade de classes. Ela reflete sobre como as crianças vão assumindo os mecanismos de modelização da ordem dominante e como crianças e adultos interiorizam princípios e valores que reforçam e consolidam as relações de produção e consumo da sociedade capitalista. Jobim e Souza ressalta que é tarefa da educação agir em uma dimensão crítica e transformadora, escutando as crianças.

A exibição do vídeo da Xuxa aparece constantemente no cotidiano da Creche Municipal Dina Sfat. Assim, as crianças vão formando seus enunciados com diferentes vozes, entre elas as vinculadas pela mídia, mais especificamente por esse tipo de programa destinado ao público infantil.

Apesar do vídeo da Xuxa consolidar um modelo hegemônico de sociedade, onde as palavras veiculadas não podem ser destituídas de seu caráter ideológico, a produção de sentidos vai acontecendo entre os enunciados dos sujeitos na creche (adultos e crianças), e entre as crianças. As crianças observadas no diário do dia 9 de maio, através da vitalidade de seus movimentos e pelas mútuas interações, conseguiram externalizar sua expressividade, pulando ao som da música e diante da imagem, mostrando ao adulto suas singularidades. Contudo, a ação educativa que desbanaliza essa prática na creche, possibilita que os enunciados, que formam os sujeitos, digam mais de suas singularidades e da responsabilidade na qualidade das interações e na produção de significados e sentidos.

Foram observadas em muitos momentos nas turmas dos berçários 1 e 2, relações de *parcerias dialógicas*⁴⁸ entre adultos e crianças e crianças e crianças, em que os sujeitos históricos, sociais e ideológicos, construídos na linguagem, pelo outro, relacionaram-se em interações que revelam a *capacidade de ativa posição responsiva nos participantes da comunicação* (Bakhtin, 2003, p. 287) na produção dos enunciados.

Pensando nas interações entre crianças e adultos, crianças e crianças no espaço do berçário e no movimento dialógico em relação ao outro, frente ao outro, no território comum em que a linguagem é posta, em ação compartilhada socialmente, destaco três situações relatadas no diário de campo que aconteceram em dias diferentes. Trago os trechos do diário:

Uma menina de 1 ano e um mês vai até ele, ri e volta ao seu circuito de passagem pelos brinquedos. Ele se agita e ri para a menina. A menina de um ano volta a ficar perto do bebê de 9 meses. Ela pega uma bola colorida. Ele se estica no colchão para pegar a bola, quando se aproxima do objeto, ela tira-o do lugar e ri, depois põe em outro lugar. Ele novamente se esforça para alcançar o brinquedo. Ela retira a bola antes que ele a pegue. Os dois riem um para o outro. (Diário de Campo, 11 de outubro)

⁴⁸ Termo usado por Guimarães (2006).

A música continua e a menina de um ano e um mês pega a mão de outra menina de 11 meses e começa a fazer uma rodinha de ciranda; um menino também entra na brincadeira. Eles se abaixam, rodam, soltam as mãos... Desfaz-se a rodinha e cada um vai procurar outra atividade. (Diário de Campo, 17 de outubro)

As crianças se tocam, beijam, batem, mas, quando batem, olham para a recreadora e sem que esta diga nada, ou mesmo veja a situação, elas beijam o colega. (Diário de Campo, 24 de outubro)

Inspirados em Bakhtin (2003) podemos dizer que as crianças se formam na relação com o outro, em diálogo com outro. A ação da menina de 1 ano e 1 mês, trazendo o outro (recreadora) em si mesma, vai transformando em seu o que assimilou do adulto e dando seu tom, sua singularidade ao se relacionar com seus pares, em uma apropriação dos comportamentos sociais, dos significados e valores pertinentes ao seu meio social imediato. Ela tem sua ação colada às ações educativas que são próprias do fazer das recreadoras (estimular a atenção da criança com o objeto, fomentando seu movimento, pegar pela mão a criança para uma rodinha de ciranda). Ao mesmo tempo podemos observar que ela, por iniciativa própria, tem dentro do berçário um espaço no qual atua e exerce sua ação singular produzindo novos sentidos em sua atuação. Aí, ela também passa a ser o outro de outras crianças, formando-as e também instigando-as a ações socialmente construídas.

Nas três situações é possível refletir sobre como a criança vai se formando a partir do outro, *o outro em mim* (BAKHTIN, 2003), e que são reveladoras de como só se torna consciente de si, revelando-se para o outro, através do outro e com a ajuda do outro.

Vygotsky ajuda a pensar sobre o prisma do processo de internalização de formas culturais de comportamento envolvendo a atividade psicológica com base na operação com signos. Segundo Vygotsky (2003, p. 76): *A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana.* De acordo com este autor, podemos considerar que a menina de 1 ano e 1 mês apresentou um processo de aprendizagem social que se relaciona com o desenvolvimento de seus processos mentais: de um nível *interpessoal* (entre pessoas) a um nível *intrapessoal* (interior da criança) e a transformação de

um processo *interpessoal* em um processo *intrapessoal*, como resultado de uma série de eventos ocorridos ao longo do seu relacionar-se. A função e os significados são criados a partir de uma situação objetiva e depois pelas pessoas que estão em volta da criança. Do movimento, a criança chega ao signo, que vai sendo apreendido e transformado no meio social.

Tanto Vygotsky (2003) quanto Bakhtin (2003) trazem para o foco as interações entre os sujeitos e como estes vão se construindo como seres de linguagem. Vygotsky pensa a partir das mediações e nos processos de desenvolvimento e aprendizagem e Bakhtin a partir do diálogo que forma os sujeitos sócio-históricos.

Outra cena do campo ocupa o espaço das interpretações:

Um pedaço de algodão saindo de um coelhinho passou a ser o foco das atenções. A menina de um ano e um mês trouxe para mim um chumaço de algodão de um bichinho de pelúcia descosturado. Começou a repetir o ato e ia me dando em partes. Eu ia segurando e juntando o algodão. Coloquei-o na mesa pequena e comecei a soprá-lo. O algodão se movimentava com o meu sopro. Algumas crianças se juntaram em volta da mesa. Elas olhavam para mim, para o algodão e riam. Repeti várias vezes a brincadeira. Mais crianças chegavam e se juntavam ao grupo. Começaram a me imitar, sopravam, mas saía saliva. Algumas crianças voltaram à pelúcia e tiraram mais algodão. A recreadora guardou o coelhinho. Soprei mais forte e o algodão caiu da mesa. A menina de um ano e um mês foi buscá-lo e colocou-o em cima da mesa próximo a mim. Criou-se um jogo, eu soprava, o algodão deslizava sobre a mesa e caía no chão, a menina pegava e colocava-o na mesa. Repetimos algumas vezes a brincadeira. Mas agora, ela já não queria que o algodão caísse no chão e dava um gritinho quando colocava o algodão para mim. Assim, soprei de uma forma mais suave que evitasse a queda do algodão. Ela pegou o algodão parado no limite da mesa e colocou-o novamente diante de mim. Repetimos esse movimento algumas vezes. Voltei a soprá-lo com mais força e o algodão voltou a cair no chão. Dessa vez não se ouviu o gritinho. Mas ela pegou o algodão do chão e não o largou mais. Fez um circuito pela sala. Sentou-se no chão com ele em um ponto distante da sala. Depois, voltou até mim e colocou-o a minha frente. Mais uma vez, eu o soprei e antes que o algodão caísse no chão, ela o segurou. Olhou para mim, com um sorriso e saiu com seu troféu. Sentou-se no chão novamente, colocou o algodão ao seu lado e começou a brincar com a tartaruga-borboleta de rodas.(Diário de Campo, 24 de outubro)

Eu, como pesquisadora, ocupando um lugar social no espaço da creche, não me apresentava tanto com este significado às crianças, mas como mais uma pessoa com quem elas tiveram interesse em se relacionar.

Pude observar que elas, ao interagirem com os objetos espalhados com as recreadoras e também comigo, iam construindo significados e sentidos a

partir desta relação com o outro. Assim, as crianças a partir de suas vivências, incorporam o outro, como linguagem, enquanto vão sendo produzidos significados e novos sentidos durante os contatos travados.

Na citação do diário de campo do dia 24 de outubro de 2005, a menina de um ano e um mês revelou uma atitude de iniciativa comunicacional quando trouxe para mim o chumaço de algodão do bichinho de pelúcia descosturado. À medida que eu recebia o algodão e o ia segurando, dávamos continuidade ao contato. A troca se fazia de modo responsivo, que se renovava pelo movimento de eu soprar o algodão, que deslizava em cima da mesa, e da menina pegá-lo no chão, assim como, pela continuidade de nossas ações. Nossos gestos se faziam em sincronismo respondendo a sinais e suscitando novas respostas. Ao dar o gritinho, a menina deu a entender que desejava que o algodão não caísse. No gritinho não havia um signo propriamente dito, mas uma linguagem com intencionalidade comunicacional. O que gerou em mim uma nova atitude, a de soprar o algodão de forma mais suave. No entanto, quando voltei a soprá-lo com mais intensidade e ele caiu no chão, ela demonstrou seu descontentamento se afastando e interrompendo nossa comunicação. Depois, voltou, demos continuidade à interação, que teve um desfecho orientado pela criança.

Conseguimos assim sustentar uma interação entre adulto e criança que dava a possibilidade da menina experimentar sua singularidade através da externalização de seus desejos. As outras crianças revelaram mais curiosidade e interesse em imitar a minha ação de soprar. Nesse relato do campo, a ação educativa acontece nas interações, em relações em que são produzidos sentidos, em que se aprende com o olhar e o gesto, no contato com o outro.

De fato, só no outro indivíduo me é dado experimentar de forma viva, estética (e eticamente), convincente a finitude humana, a materialidade empírica limitada. O outro me é todo dado no mundo exterior a mim como elemento deste, inteiramente limitado em termos espaciais; em cada momento dado, eu vivencio nitidamente todos os limites dele, abranjo-o por inteiro com o olhar e posso abarcá-lo todo com o tato; vejo a linha que lhe contorna a cabeça sobre o fundo do mundo exterior, e todas as linhas do seu corpo que o limitam no mundo; o outro está todo estendido e esgotado no mundo exterior a mim como um objeto entre outros objetos, sem lhe ultrapassar em nada os limites, sem lhe violar a unidade plástico-pictural visível e tátil. (BAKHTIN, 2003, p. 34)

Se por um lado o outro é dado e vai formando um corpo interior no sujeito, por outro a constituição da singularidade vai se fazendo nas posições do sujeito (como ser único, que se faz social, ideológico e histórico em um contexto imediato) e pela responsabilidade no diálogo com o outro, onde do lugar que se ocupa são oferecidas respostas nas interações, que se revelam durante a interpenetração e o acabamento, imbuídos de contemplação e envolvendo os aspectos éticos, estéticos e cognitivos.

Tendo como foco a interação entre as recreadoras e as crianças para pensar as ações educativas no berçário, destaco a seguir três registros de observações feitas em campo:

Uma outra recreadora sentada no chão com quatro crianças canta a música “O sapo não lava o pé”. Ela vai cantando e em vez de dizer “sapo”, fala o nome de uma criança que está no grupo. Continua cantando e passa a substituir “sapo” pelo nome de outras crianças que estão em circuitos pela sala. Algumas crianças chamadas sentam-se com o grupo. (Diário de Campo, 17 de outubro)

Uma recreadora sai do fraldário com uma criança limpa e pega uma das folhas da revista. Amassa-a e joga para uma das crianças. Amassa outra folha e joga em outra criança. Depois, passa a jogar e a chamar pelo nome da criança para a qual jogou. As crianças brincam de jogar as folhas da revista. Tentam amassá-las e jogá-las. (Diário de Campo, 17 de outubro)

(...) um menino de 1 ano passa atrás de três cadeiras de alimentação presas à parede. As cadeiras se transformam em uma teia por onde ele escala, se deita no chão para passar por baixo de suas fendas e ligas, se espreme pela parede e entre uma e outra barra de ferro passa por um novo desafio. Até que ele se prende em uma das cadeiras. Procura uma nova posição que o libere, mesmo assim continua preso e inicia um choramingo. A recreadora fica de longe vendo e dizendo: “Está todo embrenhado... Vai, sai, você não entrou aí...” O menino tenta mais uma vez, mas não consegue sair, esboça um novo choramingo e a recreadora vai ajudá-lo... Ele vai procurar outro brinquedo, mas não demora muito já está novamente em seu desafio, o trepa-trepa de cadeiras. (Diário de Campo, 11 de outubro)

Na primeira dessas três situações, há a intenção da recreadora em promover uma atividade com as crianças, que se resume a sentarem em roda e cantarem uma música. Basicamente, essa atividade dirigida tinha como objetivo que as crianças em roda repetissem o que a recreadora dizia ou cantava. Quando ela troca o sujeito da frase *sapo* pelo nome de uma das crianças do grupo, há um convite àqueles que não se sentaram na rodinha, também há uma resignificação da cantiga e uma ação que busca as crianças

a reconhecerem seus nomes. Nessa situação é a recreadora que realiza as iniciativas de comunicação, restando pouco espaço às expressões das crianças. Há mais uma solicitação de repetição e imitação ao que era apresentado do que uma comunicação em que se dá através de atitudes responsivas.

Na segunda situação, o movimento de amassar e jogar as folhas é seguido pela fala do nome da criança. Nesse caso, a recreadora lança a brincadeira, mas há um maior espaço para que as crianças, ao imitarem os gestos interajam entre si e com a recreadora, ainda assim, o foco parece estar mais sobre a atividade do que sobre a própria criança.

Na terceira situação, vemos um diálogo entre a recreadora e o menino que acontece a partir de um movimento deste. A ação educativa aqui aparece em relações de *parcerias dialógicas*, em que o menino com o choro informa a recreadora de sua dificuldade. Ela, por sua vez, dá continuidade ao diálogo, escutando o seu sinal e estimulando o menino a se desembaraçar sozinho, com autonomia. Contudo, vendo que não conseguia, e o escutando novamente, ela vai até ele e o ajuda.

Segundo Bakhtin (2003, p. 275), o *diálogo* é a forma clássica de *comunicação discursiva*. Na *comunicação discursiva*, o gênero primário, em que a comunicação verbal se dá de forma espontânea, se observa o *diálogo real* com a alternância das *enunciações* dos interlocutores (*parceiros do diálogo*), onde cada *réplica* possui uma *conclusibilidade* que ao exprimir a posição do falante pode assumir uma *posição responsiva*. Se o sentido da enunciação não está nos sujeitos, nem na palavra e nem nos interlocutores, mas é efeito da interação entre os sujeitos, e por isso único e realizado em um contexto determinado.

A partir desses princípios teóricos, a ação educativa, realizada entre a recreadora e o menino, pode ser pensada no sentido de ter estabelecido uma *parceria dialógica*, em que através de cada *réplica* foi havendo uma troca responsiva (dando repostas do lugar que o sujeito ocupa) e com acabamento durante a interação de acordo com o contexto exposto.

Pude observar em muitos dias da pesquisa de campo que as crianças das turmas do berçário 1 e 2 estão sempre procurando os lugares e objetos

para interação. Inventivamente, elas vão estabelecendo novas relações, criando entre o que já foi vivido e o novo em um ambiente seguro, seguro por haver o afeto das recriadoras, seguro por ser este um espaço de seu domínio, organizado para elas, onde elas circulam livremente, sempre procurando se relacionar umas com as outras, com os objetos espalhados pela sala, com os adultos. Nada lhes parece fixo, imutável. Sua ação desacomoda cada objeto, em um fluxo constante por novas descobertas. Assim, elas descrystalizam os objetos, enfrentam desafios e não desistem, agem, dando novos sentidos ao que o mundo as oferece. Caminhando com Benjamin, com o olhar voltado as crianças podemos vê-las, aprendendo com elas, em suas descobertas, coleções, caçadas, navegações, esconderijos, inquietudes, curiosidades, criatividade e potencial transformador.

* * *

Nas entrevistas, uma das perguntas feita as recriadoras, referia-se ao que elas pensam ser necessário, por parte do adulto, para que o trabalho com a criança pequena tenha qualidade.

Tem que ser carinhoso, paciente, tem que ter muita paciência. Não que as crianças irrite, mas é que tem que ter muita paciência. É um trabalho, ao mesmo tempo cansativo, pois a gente se enrola muito aqui dentro, mesmo quem está há muito tempo se enrola. Às vezes, eu até esqueço o nome de alguma criança, e fico pensando, qual será o nome daquela criança. Mas tem que ter bastante carinho, porque tem criança aqui que não tem o mínimo de carinho em casa, a gente tem que ter paciência, tem que ter responsabilidade, é muita responsabilidade cuidar de um bebê, qualquer coisa que acontecer, a responsabilidade vai cair sobre a gente. Pra mim tem que ser assim, responsável, paciente, amoroso, melhores qualidades possíveis. (Ana Carla, recriadora B1 e B2, 2005)

Ser dedicada à criança. Porque a criança quer atenção o tempo todo. E, acho que frustra se você não der atenção àquela criança. Porque ela fica “ei, oi, tia”, repetindo o mesmo gesto até haver a troca de atenção. Ela quer ser atendida. Tem que ter muita dedicação. (Rosania, recriadora B1 e B2, 2005)

Ter amor pelo trabalho. Gostar do trabalho. Gostar do que está fazendo. Encarar com toda a vontade... Eu acho que tem um desenvolvimento, mas partindo para área pedagógica. Porque não é só limpar a criança, não é só dar comida, e não é só botar para dormir. Porque, a maioria do tempo, as crianças passam com a gente. Porque eles entram as 7:00 e saem as 4:30 e, até mesmo, as 5:00 tem crianças aqui com a gente. Então, nós temos que ter um bom físico, para poder interagir mais com as crianças. Ter um físico e pedir uma saúde a Deus para seguir nesse trabalho. Porque não é fácil. É difícil. Até criança doente vem aqui. Então, nós temos que ter uma

preparação, e de vez em quando, ter mais cursos ainda, para nós enfrentarmos, porque cada dia, as coisas vão modificando. Então, a gente tem que estar preparada e ir sempre se preparando (...) Então, é isso que eu falo: tem que ter pique, tem que ter formação, tem que ser bem inteligente e jogo de cintura. (Maria, recreadora B1 e B2, 2005)

As narrativas das recreadoras dos berçários 1 e 2 apontam para a necessidade de disponibilidade do adulto à criança, para interagir com ela. Ana Carla nomeia como *carinho* essa disponibilidade: *tem que ter bastante carinho, porque tem criança aqui que não tem o mínimo de carinho em casa.* Rosânia ressalta que as crianças buscam a interação, querem ser escutadas, e portanto uma recreadora precisa *Ser dedicada à criança. Porque a criança quer atenção o tempo todo.* E Maria atenta à importância de *ter um bom físico que é para (...) interagir mais com as crianças.* Ela ressalta que para se trabalhar com a criança pequena é preciso vontade, gostar do trabalho, ter disposição física e formação.

Ana Carla destaca a *responsabilidade* que é cuidar da criança pequena. Ao longo da entrevista, essa responsabilidade aparece mais em um sentido comum, dizendo que o trabalho com bebês requer um cuidado maior, em função de suas especificidades. A *paciência* aparece como a necessidade de uma calma por parte da recreadora, que a posição de adulto requer auto-organização, diante das trocas com as crianças e durante a realização das rotinas. Quando ela diz sobre ser *amoroso* com as crianças, pareceu-me dizer que o adulto precisa ter disponibilidade interna para dar o seu carinho as elas, principalmente, àquelas que mais precisam, mostrando também estar atenta às crianças uma a uma, sem com isso negar o tom de amorosidade às demais.

Esse tom de amorosidade leva-me a lembrar de Bakhtin (1992), e na formação do sujeito que se faz colado com o outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc, e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1992, p. 278)

Ao mesmo tempo, que as recreadoras assumem a importância de trocas com as crianças e de uma qualidade representada por carinho,

paciência, responsabilidade, amorosidade, dedicação, disposição física, formação e o gosto pelo trabalho, quando perguntei sobre o planejamento, foram obtidas as seguintes respostas:

(...) é assim, são dadas as atividades para gente dali fazer o nosso planejamento, daquela atividade que foi dada. Daí, a gente tem que se virar de uma maneira que tem que estar pronto o planejamento, e se tiver errado ela (professora articuladora) vai e corrige junto com a gente. Eu não gostei muito não. Por que a gente faz uma coisa e falam que não fez, às vezes, a gente não faz e passa por isso mesmo. (Maria, recreadora B1 e B2, 2005)

Elas dão um planejamento pra gente sobre um assunto, e dentro daquele assunto a gente aborda alguma coisa, a gente faz o planejamento da semana e trabalha, o que puder, a gente faz. Como eu falei a gente não está gostando muito dessas duas turmas juntas porque não dá para tudo que a gente planeja, tudo que a gente quer fazer não dá. Não vou dizer que nunca dá durante o mês inteiro, mas o que a gente quer fazer o mês inteiro não dá. (...) Nós dançamos mais com as crianças, cantamos, colamos papel picado, pintura, isso é o que mais dá pra fazer, porque é um trabalho em grupo. (Ana Carla, recreadora B1 e B2, 2005)

A gente tem uma reunião mensal, que fecha o trabalho com as crianças. Nós ficamos as seis horas do trabalho planejando o mês, o que vai ser feito no mês seguinte. E com a professora que dá as coordenadas e nós seguimos (...) Eu canto sempre, porque, eu acho que cantar para eles é uma forma deles pararem, ouvirem e começarem a bater palmas, a balançar a cabeça, a mexer o corpo. Então, eu canto sempre. A música que eu mais canto com eles é "O sapo não lava o pé". Então, eles começam a bater o pezinho e na hora do chulé, eles colocam a mão no pé e fazem assim (gesto da recreadora). Para os bebês que ainda não falam, cantar é a melhor forma, é um trabalho que eu faço todos os dias. Eu estou trabalhando com eles e estou cantando. (Rosânia, recreadora B1 e B2, 2005)

Elas fazem o planejamento mensal, semanal com que vão trabalhar durante o mês (...) Nós trabalhamos com temas geradores (...) Nas reuniões que eu vou à DED é passado um tema sugerido. Este mês, elas estão trabalhando fábulas. Mas a gente procura estar trabalhando com temas de acordo com as épocas do ano... Elas (recreadoras) planejam e fazem um monte de trabalhinhos com as crianças... (Cecília, Diretora, 2005)

Ao falarem do horário de planejamento mensal, as recreadoras demonstram que em vez de estarem discutindo as concepções de criança, creche, cuidar, educar, este é um momento centrado para planejamento de atividades que serão dirigidas às crianças ao longo do mês.

Um aspecto institucional marcante na ação do planejamento aparece nas falas das recreadoras, quando os temas ou problemas não surgem do cotidiano ou da história dos sujeitos, crianças e adultos, na creche. Esse tipo

de condução e direcionamento dado ao trabalho é marcado por uma escala hierárquica, vindo, inicialmente, como aparece na fala da diretora, de um tema sugerido em uma reunião fora do espaço da creche, com funcionários da DED (Departamento de Educação da Coordenadoria Regional de Educação a qual a creche está vinculada). A direção e a professora articuladora parecem transpor aquilo que é decidido pela Coordenadoria Regional de Educação para o interior da creche, orientando as recreadoras sobre o tema que norteará o trabalho. Cabe às recreadoras preparar as atividades, de acordo com o tema proposto, e executá-las com as crianças.

Contudo, quando pensamos em tema gerador, dentro de uma perspectiva freiriana, as histórias de vida e as questões existenciais de um dado grupo são o caminho, de onde surge o tema propulsor do conhecimento. O percurso de apropriação e aprofundamento daquilo que se quer conhecer vai sendo feito pelo próprio grupo ao caminhar, não podendo estar descolado do interesse e da necessidade de seus sujeitos. O conhecer é produto da participação, da coletividade. Nesse sentido, o diálogo é uma categoria central em Paulo Freire. Para ele, o conhecimento não é posto como um processo de aprendizagem individual, mas um processo social, pois só com o outro é que conhecemos a realidade e podemos transformá-la. *Aprender é um processo inerente ao homem, que tem necessidade de aprender, da mesma maneira que tem necessidade de se alimentar. (...) Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos.* (Gadotti, 1989)

As crianças pequenas são essencialmente comunicativas. Os adultos, ao irem respondendo aos sinais e gestos das crianças, dialogam com elas, e ao darem continuidade à comunicação (favorecendo segurança, autonomia, novos desafios, estímulos à superação de seus próprios desafios escolhidos, ludicidade), fazem da ação educativa uma aprendizagem social dialógica, que faculta a formação da singularidade às crianças em um processo no qual os sujeitos são situados socialmente, em uma coletividade.

Contudo, as crianças parecem estar sobre uma ótica de *destinatárias das ações institucionais* (Guimarães, 2006), quando prevalecem orientações verticalizadas, sobre quais temas serão priorizados e da forma como estes

acontecem, em que o fio condutor das ações é convertido em atividades, voltadas à aquisição de certos conteúdos. Essas atividades dirigidas pelos adultos acabam, na maioria das vezes, sendo superficiais, monológicas, desarticuladas, pouco criativas, e principalmente negando aos sujeitos, suas expressões, narrativas, experiências, o lugar singular que cada um ocupa e, a possibilidade de contemplação e acabamento em diferentes horizontes.

Volto a uma narrativa de Maria, já discutida na parte III, em que a valorização de sua permanência, desde quando a creche começou a funcionar, reconhece que existe um modelo hierárquico que destitui as vozes de seu potencial emancipador. De seu lugar social, ela conhece a creche em diferentes momentos, com diferentes direcionamentos:

Ao longo do tempo foi trocando a direção. E a gente é mais baixo que a direção. Mudou muito, mas muita coisa boa ainda permanece porque a gente está aqui desde o começo. A gente sabe como começou a funcionar e o que deu certo. Mas tem coisas que foram mudando e a gente tem que obedecer. E nós somos apenas funcionários. (Maria, recriadora dos berçários I e II)

Sobre o modelo burguês-industrial e o esfriar das relações, a fragmentação do conhecimento, a fragilização dos sujeitos, esvaziados de seus elos de coletividade, sem memória e submetidos a sucessivos choques e ordens, há a experiência que se constrói na história e que é re-significada nos *agoras*, no entrecruzamento de passado, presente e futuro.

Em um mesmo tempo, várias concepções circulam, em transitoriedade, ecos, discursos e mais discursos. E chamo ao diálogo o trecho da Multieducação, também abordado na parte III, mas em outro ponto:

Hoje deixamos para trás as visões assistencialista, compensatória e preparatória da Educação Infantil e a concebemos como um tempo/espaco de atendimento pedagógico, de contribuição para a formação da cidadania, em que se reconhece o direito de toda a criança à infância. (MULTIEDUCAÇÃO, 2005)

Parece-me que, por um lado, o discurso da Secretaria Municipal de Educação tende a universalizar os conceitos *assistencialista, compensatória e preparatória*. Penso que, ao tratá-los teoricamente, é possível considerar que já superamos essas concepções. Contudo, indo ao cotidiano de uma instituição pública de educação infantil, creche/berçário, dialogando com seus sujeitos, foi possível observar que há muitas contradições e conflitos

quanto a estes conceitos nas ações educativas. Portanto, vejo que o antigo e o novo coexistem em um mesmo tempo. Tempo, em crise de paradigmas. E volto a SANTOS (2002), só é possível transcender a modernidade a partir da modernidade.

Assim, o conhecimento dos sujeitos encarnados no cotidiano, em articulação com os que são construídos dentro dos muros da academia, pode contribuir para o conhecimento emancipação, ao se dar primazia à comunidade, à racionalidade moral-prática e estético-expressiva.

Pensar nas ações educativas que acontecem na creche redimensiona o trabalho, no sentido de ter as crianças como centro do processo.

Kramer (2005), ao discutir sobre o educar, *cuidar* e *educar*, na educação infantil, propôs três reflexões para enfrentarmos as confusões conceituais presentes em textos acadêmicos, nas falas de profissionais de educação infantil e documentos legais: na primeira, tece considerações de como, a partir da década de 1990, a educação da criança parece incorporar o questionamento que, ao se fazer, separa, sobre a dimensão pedagógica, em uma versão preparatória e uma visão assistencial. Ela considera que o educar já engloba o cuidar, *ambos indesejáveis sozinhos por contrariarem a especificidade da infância e ferirem o direito básico da criança: o direito de brincar* (KRAMER, 2005, p. 62); a segunda, trata sobre a dimensão do cuidado que acontece ao longo da vida, ao cuidar-se do outro em qualquer nível de ensino, não sendo apenas uma ação específica da educação infantil; e a terceira, vai à etimologia dos termos em latim: cuidar, *cogitare*, e educar, *educare*. Propõe assumir o educar como abrangendo o educar mais cuidar, contudo fala que é preciso avançar nessa compreensão, tanto no plano teórico quanto no das práticas.

Penso nos conflitos que aparecem nas narrativas das recriadoras, ao falarem do que consideram importante no trabalho com a criança pequena e do que é intencionalmente planejado como ação educativa na creche. Aí, vemos traços de conceitos que se construíram historicamente, de forma fragmentada, separada e em verticalidade.

Atualmente, uma forte marca institucional, em que está implícito o ensinar nas práticas cotidianas, vai acentuando em seu discurso uma

concepção de que, anteriormente, fazia-se sobre concepções assistenciais. Então, penso com Kramer (2005): há de se avançar nas compreensões teóricas e práticas quanto ao educar em instituições destinadas às crianças.

* * *

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título dessa pesquisa tem um quê, que se refere à singularidade da Creche Municipal Dina Sfat, único berçário público do município do Rio de Janeiro, que se faz na coletividade da educação infantil, em seu contexto e história. O outro quê de singularidade tratado se reporta às crianças no cotidiano da creche, e a importância de uma ação educativa centrada nelas, realizando-se através do diálogo com adultos e crianças, que vão constituindo suas singularidades em aprendizagens sociais e culturais. Assim, esse título, *Um berçário público no município do Rio de Janeiro: vozes de singularidade na coletividade*, tem vários sentidos.

O problema central da investigação se pautou em aprofundar o conhecimento sobre o que acontece este berçário público. A pesquisa de campo aconteceu ao longo de 2005, e através do diálogo buscou compreender com os seus sujeitos a ação educativa que esteve presente no cotidiano da instituição, considerando o contexto e a história. As vozes dos sujeitos, através das entrevistas e observações, deram pistas, indicaram caminhos e se contrapuseram a outros discursos.

Ao trazer os dados do IBGE/Censo 2000 sobre o número de crianças até 3 anos recenseadas no município do Rio de Janeiro e as atendidas na educação infantil, constatamos que 66,93% são levadas pela família a freqüentarem creches. Contudo, ao contrastarmos com estes, os dados estatísticos de crianças atendidas pelo poder público municipal, pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, tivemos 3,40%. Concluiu-se, a partir dos dados apresentados na pesquisa, que existe no município um grande número de crianças de até 3 anos, uma expressiva procura pelo serviço de creche por parte das famílias, mas ainda uma pequena participação do poder público para a garantia do direito da criança à creche.

A omissão do Estado na oferta do serviço continua deixando brechas para que este atendimento se faça na informalidade.

Associando-se à idéia da importância do acesso das crianças às instituições de educação infantil como um direito garantido pela legislação

em vigor, está presente na pesquisa a importância de ações educativas que favoreçam comunicações responsivas nas relações entre adultos e crianças e crianças e crianças, quando de sua permanência na creche.

Singularidade na coletividade, memória, narrativa, elos que re-significam os sujeitos como autores de uma história coletiva. Ao trazer a história deste berçário, o único até então a atender no município do Rio de Janeiro somente as crianças de até 2 anos de idade, encontramos em sua história elos com a história da educação infantil, na qual vimos interferências dos organismos internacionais para a sua criação, ligada ao PROAP/ Programa Favela Bairro; outro fragmento entrecruzado trouxe a participação das mulheres trabalhadoras e sua luta por creches, configurada pela escolha do nome da instituição.

Singularidades, o lugar que cada um ocupa; os processos de identificação e acabamento; contemplação, co-penetração no outro e o retorno a si; o excedente de visão e os horizontes de possibilidades. Com o foco da investigação no cotidiano da Creche Municipal Dina Sfat, foi possível observar as interações entre adultos e crianças e crianças e crianças entremeadas por parcerias dialógicas e também por marcas institucionais.

Além das observações analisadas a partir do diário de campo, fonte para reflexão e aprofundamento, também as entrevistas com as recreadoras e a diretora ofereceram subsídios para desvelar e compreender, sob contradições e conflitos, como atualmente estão presentes as marcas institucionais, com concepções que demarcam uma ação educativa caracterizada pelo modelo escolarizado, que pensa a criança abstrata e passiva, posta em atividades repetitivas e pouco criativas.

O campo se mostrou, os sujeitos falaram de preocupações, crenças, desejos, sonhos, diferentes olhares, curiosidades...

Revelou-se uma iniciativa da creche ante sua coordenadoria regional de educação. Mas a experiência que ela experimentava de reorganização do horário das recreadoras não resolveu a diferença no quantitativo entre crianças e adultos, já que a resolução SME nº 816, de 5/1/2004, propõe o número de cinco crianças para um adulto, e a razão adulto por criança, durante o ano de 2005, nos berçários 1 e 2, foi de dez crianças para uma

recreadora; nos anos anteriores, havia 15 crianças para uma recreadora, durante algumas horas do dia.

Enfim, após o decreto nº 20.525/2001, a Creche Municipal Dina Sfat, assim como outras, passou a estar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação; contudo, isto ainda não representou a garantia de acesso e nem de ações educativas com base em parcerias dialógicas entre adultos e crianças. O poder público municipal precisa se abrir ao diálogo polifônico, em que diferentes vozes se articulem e contraponham idéias de modo responsivo, através de suas memórias e experiências coletivamente re-significadas.

Utopicamente, penso, deixando fluir em mim as diversas vozes que me preenchem: creche, espaço que guarda na história o berço, começo, com sujeitos que se acolhem, se educam, se comprometem e lutam pela e com as crianças. Para que as crianças possam ser respeitadas em seu tempo, em suas brincadeiras, linguagens, coleções, caçadas, jogos, descobertas, visão de mundo, narrações, construções/desconstruções, interesses, necessidades, identidade cultural, se apropriando dos diversos espaços culturais e públicos da cidade, percebidas em sua situação de classe social e protegidas do trabalho forçado e de conteúdos adultos. Adultos e crianças criando e recriando, experienciando⁴⁹ juntos o mundo.

* * *

⁴⁹ O experienciando é posto no sentido de que mesmo vivendo em uma sociedade de barbárie, podemos construir novas possibilidades de ação sobre o mundo e através das narrativas o re-significarmos, nos encontrarmos uns nos outros para construirmos uma história outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. C. F. S. P & WALSH, T. **Leis e narrativas sobre a assistência e a educação no campo da educação infantil no município do Rio de Janeiro**. PUC-Rio, Monografia, 2002.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. & ALVES, Nilda (org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ANDRADE, C. D. **Acordar, viver**. Farewell, 1996.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro, Editora Record, 1996.

BARROS, M. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro, Editora Record, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas, vol. I: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas, vol. II: rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995

BORDIN, L. **Walter Benjamin, o definhamento da experiência e a nova barbárie**. 2005. Mimeo.

BRASIL. Constituição Federal. Brasília, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, 1996.

BRASIL. Decreto N° 20.525. Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. Resolução Conjunta SMDS/SME n° 405. Rio de Janeiro, de 3 de dezembro de 1997.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Resolução da Câmara de Educação Básica, N°2, Brasília, 1999.

BRECHT, B. **Antologia Poética de Bertolt Brecht**. Edmundo Moniz 3° ed. Elo editora, col. Poesias colecionadas vol. 1, 1982.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. In. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março/1999, n° 106, p. 117-127.

COSTA, M. V. (org.) **Caminhos investigativos II – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

FREITAS, T. M., JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo, Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Editora Scipione, 1989.

GARCIA, R. L. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, R.L. (org.). **Método métodos, contramétodos**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. L. & LEITE FILHO (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DP&A, 2001.

GERALDI, J. W. Depois do show, como encontrar encantamento? In: **Palavras**, 25, 2004.

GUIMARÃES, D. Entre a instrução e o diálogo: a construção da identidade educacional das creches. **29º ANPED**, Caxambu, 2006.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia et alli (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 232-233.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: www.ibge.gov.br

JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo, Edições Loyola, 1991.

JOBIM E SOUZA, S. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky In: OLIVEIRA, Z. (org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil**. São Paulo, Cortez, 2000.

JORNAL **O GLOBO**. Rio. Rio de Janeiro, 16/10/2005, p. 19.

JORNAL **O DIA**. Nosso Rio. Rio de Janeiro, 15/5/2005, p. 4.

JORNAL **O GLOBO ON-LINE**. Rio de Janeiro. 27/2/2005. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/jb/papel/economia/2005/2/26/joreco20050226003.html>>. Acesso em: 27/2/2005.

LACERDA, E. C. & SILVA, O. L. Educação psicomotora com crianças de 0 a 3 anos In: **Psicomotricidade - da educação infantil à gerontologia - teoria e prática**. São Paulo Editora Lovise, 2000.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo, Cortez, 5º edição, 1995.

_____. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. São Paulo, Papirus, 5º edição, 1996.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: **Anais do SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA OMEP**. Rio de Janeiro, OMEP, 2000.

_____. A infância e sua singularidade In: BRASIL. MEC. Orientações para os nove anos no ensino fundamental e inclusão das crianças de 6 anos. Brasília, 2006.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado/PUC/Rio, 1992.

KUHLMANN, M. Políticas para educação infantil: uma abordagem histórica. **II CONED**, Belo Horizonte, novembro, 1997.

MORIN, Edgar. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 57.

NOGUEIRA, S. M. N. **Educação e participação: a prática educativa no Centro Comunitário União-Faz-a Força - Rua 1 - Favela da Rocinha**. PUC, Dissertação de Mestrado, 1985.

PINK FLOYD. **The Wall**. Alan Parker, Metro-Goldwyn Mayer, 1999.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, jun/out, 2000, 2º ed., nº71.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Multieducação: Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro, 1996.

ROUANET, S. P. **Édipo e o anjo - itinerários freudianos em Walter Benjamin**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1981.

ROSEMBERG, F. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In. MACHADO, M. L. A.(org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 63-78.

SAMPAIO, C. S. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado/UNICAMP, 2003.

SANTOS, B. S. Ciência e senso comum. In: **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Grall, 1989. pg. 31-45.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. **São Paulo: Cortez, 2002**.

SANDRONI, P. **Novo Dicionário de Economia**. 3º ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1997.

_____, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2ª ed, 1999.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Multieducação – temas em debate, Educação Infantil - Revendo percursos no diálogo com educadores. **Rio de Janeiro, 2005**.

SMH, Secretaria Municipal de Habitação. In: www.rio.rj.gov.br/habitacao/

SMU, Secretaria Municipal de Urbanismo. In: www.rio.rj.gov.br/urbanismo/

TAVARES, T. G. **Caminhos e descaminhos da educação paralela: um estudo sobre o cotidiano das creches e escolas comunitárias da Maré.** Niterói, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado/UFF, 1992.

TAVARES, M. T. G. et. all. Escolas e creches comunitárias no Rio: uma história de “correr atrás” contra a política do “é pegar ou largar” In: **Proposta.** Rio de Janeiro, Fase, 1993, dezembro, 59.

WELIKSON, M. Pedro e as máquinas. In: **Educação e ecologias: desenhando pistas para o terceiro milênio.** Rio de Janeiro, Rede Humanidade Criança, 2002, abril, p. 37-38.

VYGOTSKY, L. S. Psicologia concreta do homem. In: **Educação e Sociedade,** ano XXI, jun/out, 2000, 2º ed., nº71.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO PROFISSIONAL
E DE FORMAÇÃO DAS ENTREVISTADAS

Ana Carla - Recreadora na Creche Municipal Dina Sfat de 2003 a 2005. O mês em que deu a entrevista, novembro, foi o seu último como funcionária da creche. Na época, ela estava trabalhando com as turmas do berçário 1 e 2. Mora no Morro do Banco (Floresta da Barra) desde que nasceu, em 1983. Coursou o Ensino Médio (completo).

Tenho 21 e vou fazer 22 no mês que vem. Eu tenho muita dificuldade, às vezes, penso em fazer uma coisa e vou ler sobre aquilo e mudo de opinião. Pretendo fazer concursos públicos. Estou correndo atrás disso, fazer vários cursos para poder passar em alguma prova, pois eu também acho importante concurso público, essas coisas que eu vou me formar, ganhar bem, vou conseguir formar pelo menos uma família. Eu ainda tenho muita dúvida no que eu vou fazer. Já pensei muito na faculdade de jornalismo, ou de telecomunicações. Eu ainda não sei direito, então não posso dizer em definitivo. Mas o que eu estou fazendo agora é correr atrás de cursos para concurso público (...) Para professora ou educadora a gente não devia errar. E para professora, eu não tenho o dom.

Cecília – Diretora da Creche Municipal Dina Sfat desde 2003 na matrícula de Professora 2. Professora Concursada no Município do Rio de Janeiro com duas matrículas: Professora 2 e Professora 1, na disciplina de Língua Portuguesa. Formada pelo Magistério, tem graduação em Letras e fez Curso de especialização em Educação Infantil. Fez o Curso da Fiocruz em 2003.

Já trabalhei em comunidades carentes, mais complicadas (...) Agora, estou dirigindo a creche numa matrícula e com turma na outra (...) Eu gosto bastante de trabalhar com os bebês... Me formei no antigo magistério e também me especializei em Educação Infantil.

Maria – Recreadora na Creche Municipal Dina Sfat desde 2000. Na época da entrevista trabalhava com as turmas do berçário 1 e 2. Fez Magistério, Curso Normal, em Pernambuco. Trabalhava em Pernambuco com confecção de bordados. Veio para o Rio de Janeiro morar no Morro do Banco (Floresta da Barra) em 2000, dois meses depois, foi contratada para trabalhar na creche. Fez o Curso da Fiocruz ao longo do ano de 2002.

Eu sempre gostei de criança, trabalhar com criança. O meu sonho era fazer uma faculdade, só que lá (Pernambuco) a gente não tinha ganho. Então, a gente só sonhava em faculdade. E meu esposo, que eu conheci lá, ele veio para cá (...), depois voltou para lá, a gente se casou e veio para cá, e estou tocando a minha vida aqui. Só que aqui, eu não tive a oportunidade. Eu trabalho, mas não tive a oportunidade, já que aqui eu tenho casa. E tudo fica diferente. Depois, vêm os filhos, a casa, o trabalho, e acabei não tendo a oportunidade de faculdade, mas dificuldade. Mas eu tenho vontade, um dia, quem sabe.

Rosânia – Recreadora na Creche Municipal Dina Sfat entre 2001 e 2004, tendo retornado em setembro de 2005. Na época da entrevista trabalhava com as turmas do berçário 1 e 2. Mora no Morro do Banco (Floresta da Barra). Trabalhou no comércio, em salão de beleza, em casa, como crecheira. Foi trabalhar na creche, após o nascimento de sua filha. Completou o Ensino Médio.

O caminho que me levou a procurar a creche foram meus próprios filhos (...) Eu gosto de trabalhar com bebês, mas para o futuro, eu queria outra coisa. Inclusive, agora, eu vou fazer um concurso público para o hospital federal, para agente administrativo (...) E se abrir concurso aqui, na Educação, eu também vou tentar, né? Porque com a insegurança que há no país, hoje em dia, a gente tem que tentar de tudo. Eu gosto do que eu faço. Se sair concurso e for uma boa opção, eu vou fazer. Se o negócio for bom, é outra coisa, né?

Sonia Ventura – Assistente Social da Secretaria Municipal de Assistência Social. Foi Coordenadora da Coordenadoria Regional 4 (Jacarepaguá e Barra), da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, no período de 1994 a 2000. Formada no Curso Normal, com Graduação em Serviço Social em 1979. Tem experiência na Secretaria de Municipal de Educação como professora regente e diretora adjunta em Ciep e escola da rede municipal.

ANEXO 2

ÍNDICE DE SIGLAS

A. P. - Área Programática

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano para a Reconstrução e Desenvolvimento

C.A. – Classe de Alfabetização

CEMASI – Centro Municipal de Atendimento Social Integrado

C. F. – Constituição Federal

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CMDCA – Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente

CME – Conselho Municipal de Educação

COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré-escolar

CPS – Coordenadoria de Programas Sociais/SMDS

CR – Coordenadoria Regional – da SMDS

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

E/DGED - Departamento Geral de Educação

D.O. – Diário Oficial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAFERJ – Federação das Favelas do Estado do Rio de Janeiro

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento ao Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação Básica

FUNDO RIO – Fundo Municipal de Desenvolvimento Social, autarquia da

SMDS

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBA – Legião Brasileira de Assistência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar

OSC – Organização da Sociedade Civil

PASI - Plano de Ação Social Integrada

PNADs - pesquisa nacional por amostragem do IBGE

PROAP – Programa de Urbanização de Assentamento Populares do Rio de Janeiro

PROAP II – Programa de Urbanização de Assentamento Populares do Rio de Janeiro, etapa 2

SEAS – Secretaria de Assistência Social

SMA – Secretaria Municipal de Administração

SMAS - Secretaria Municipal de Assistência Social

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SMH – Secretaria Municipal de Habitação

SMS – Secretaria Municipal de Saúde

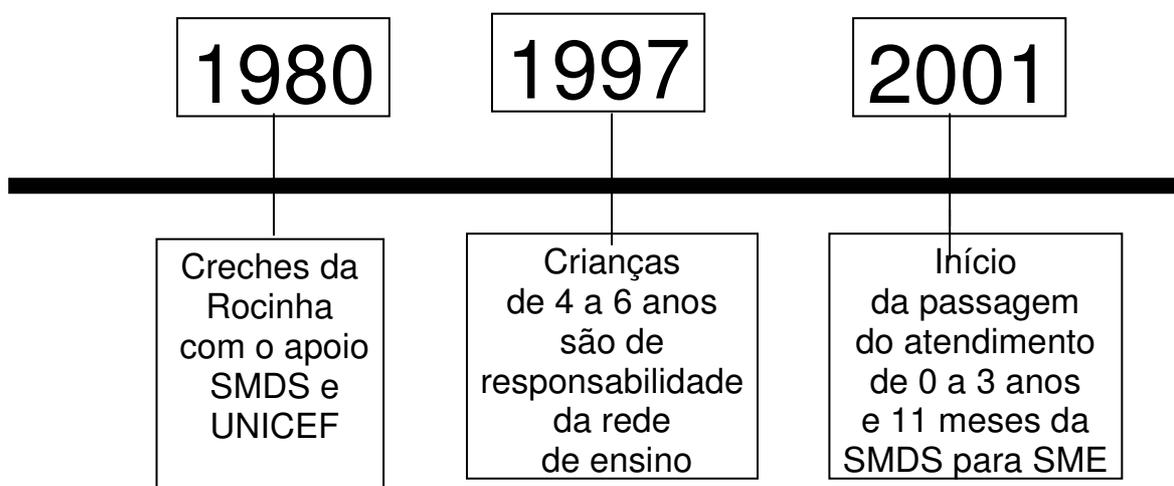
SMTB – Secretaria Municipal do Trabalho

SMU – Secretaria Municipal de Urbanismo

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ANEXO 3

Quadro destacando três momentos do atendimento à criança de 0 a 3 anos e 11 meses, no Município do Rio de Janeiro:



ANEXO 4

DECRETO 20.525 DE 14 SETEMBRO DE 2001 - Transfere o atendimento de Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação

O PREFEITO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO que as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal bem como as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada integram o sistema municipal de ensino, nos termos do artigo 18 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

CONSIDERANDO que a Constituição Federal em seu artigo 205 determina que a educação seja promovida e incentivada com a colaboração da sociedade admitindo, no artigo 213, que recursos públicos sejam dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

DECRETA

Art. 1.º Fica transferida da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, na forma do disposto no presente Decreto, a responsabilidade pelo atendimento prestado pelo Município às unidades de educação infantil.

Art. 2.º A transferência de que trata o artigo 1º dar-se-á mediante processo gradual, a ser desenvolvido em três etapas, com início na data de publicação deste Decreto e término até 31 de dezembro de 2003, observado o seguinte calendário:

I - até 31 de dezembro de 2001 será transferida a responsabilidade pela supervisão das instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada;

II - até 31 de dezembro de 2002 serão transferidos as instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

III - até 31 de dezembro de 2003 serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os Convênios firmados pelo Município, através daquela Secretaria, com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à educação infantil.

Parágrafo único. Havendo necessidade de renovar os Convênios de que trata o inciso III deste artigo o prazo vigência dos mesmos não poderá ultrapassar 31 de dezembro de 2003.

Art. 3.º Os Secretários Municipais de Desenvolvimento Social e de Educação farão publicar Resolução-Conjunta designando Comissão de Transição encarregada de adotar as medidas necessárias ao cumprimento deste Decreto.

Parágrafo único. Cabe à Comissão de Transição de que trata o caput apresentar aos Titulares das Secretarias ali representadas:

1. Relatórios Mensais das atividades desenvolvidas pela Comissão;
2. Relatórios Finais de Etapa atendendo ao disposto no artigo 2º.

Art. 4.º Os órgãos da Prefeitura prestarão, obrigatoriamente, à Comissão da Transição, a colaboração eventualmente necessária ao fiel cumprimento do disposto no presente Decreto.

Art. 5.º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 14 de setembro de 2001 - 437º ano da fundação da Cidade.
CESAR MAIA

DIÁRIO OFICIAL DO DIA 17/09/2001.

ANEXO 5

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- Total da População de 0 a 3 anos

(Recorte e cálculo a partir dos dados da tabela 1)

Total	Total				População
	< de 1 ano	1 ano	2 anos	3 anos	total (0 a 3)
TOTAL	88.616	88.318	90.423	90.850	535.141

Tabela 3 – Quantitativo de crianças atendidas em creches, pré-escolas, CA e Ensino Fundamental

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 - 2002

Tabela 4 – Percentual de crianças atendidas em creches

(Calculado a partir das tabelas 2 e 3)

	População Total (0 a 3)	Atendimento em Creches (0 a 3)	Percentual em creches
Total	535.141	358.207	66,93%

Tabela 5 – Matrícula de Educação Infantil – Modalidade creche - 2002

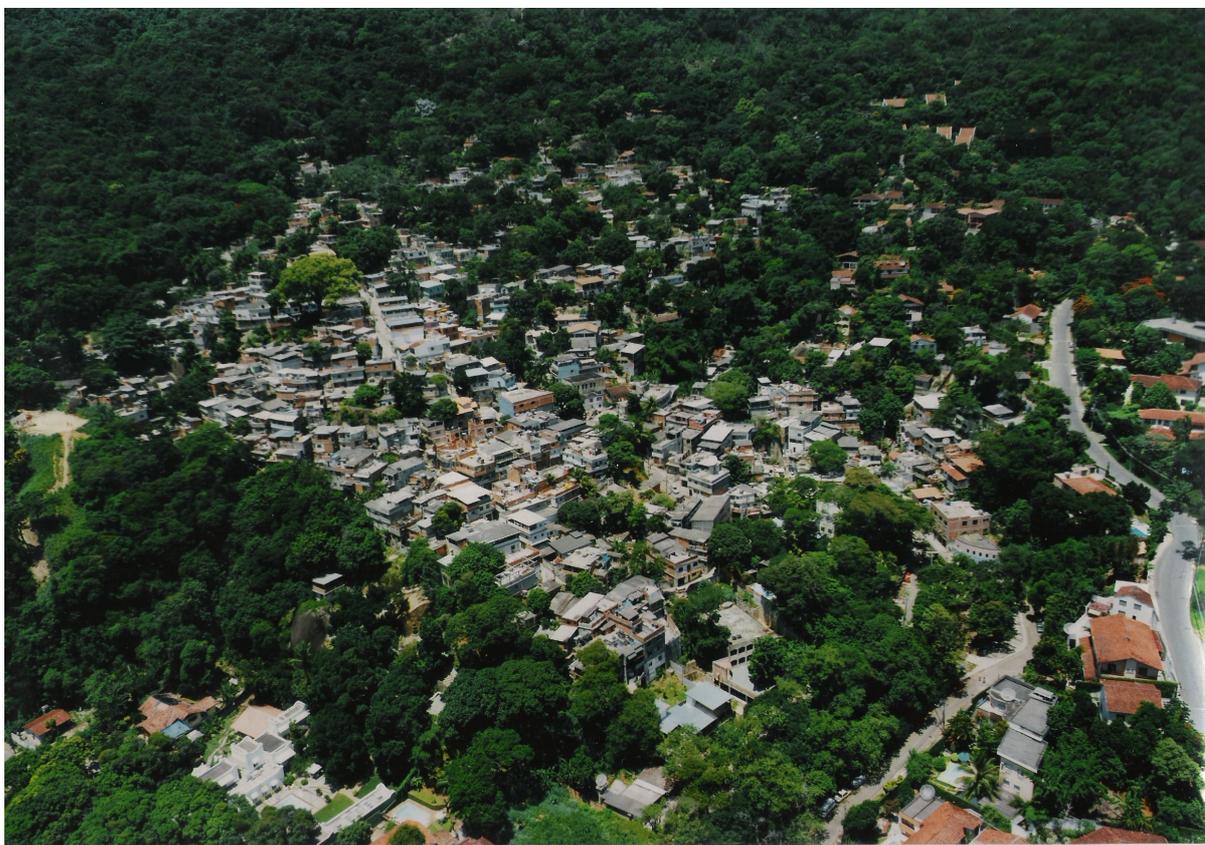
Ano	Berçário I	Berçário II	Maternal I	Maternal II	Total
2002	1.754	2.902	6.187	7.371	18.214

Fonte: SME-RJ – Assessoria Técnica de Planejamento – Informações Gerenciais

Tabela 6 – Percentual de matrícula em Educação Infantil (modalidade creche/2002) em relação a população total de crianças de 0 a 3 anos (Calculado a partir das tabelas 2 e 5)

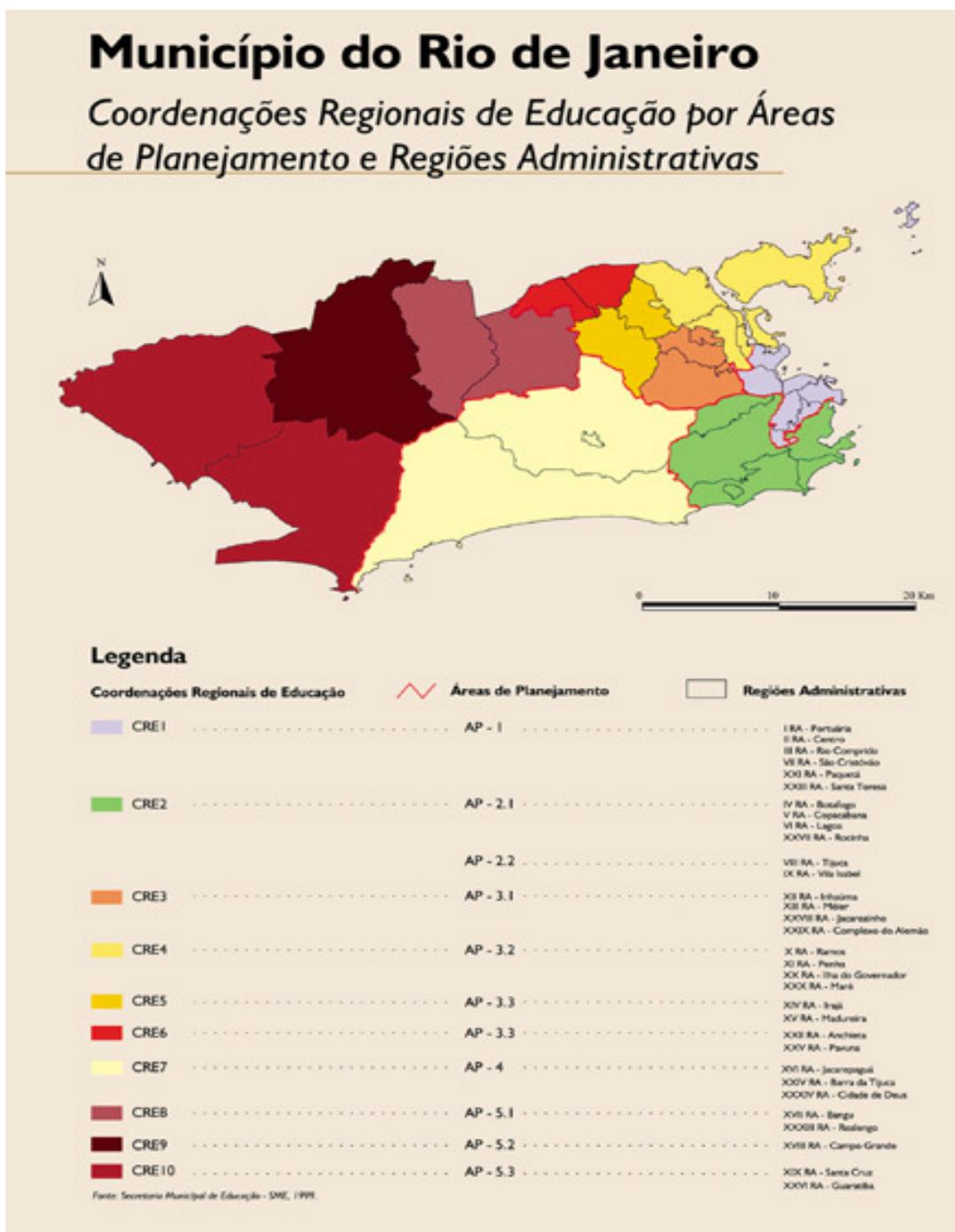
	População Total (0 a 3)	Total de matrículas em creches (0 a 3)	Percentual
Total	535.141	18.214	3,40%

ANEXO 6



Floresta da Barra, foto aérea. Foto fornecida, em novembro de 2005, pelo Pouso/SMU.

ANEXO 7



Fonte: Mapoteca do Instituto Pereira Passos, Armazém de Dados, www.rj.gov.br, novembro de 2005.

ANEXO 8

**Taxas geométricas médias anuais de crescimento da população residente no
Município do Rio de Janeiro
segundo tipo de setor censitário (normal x subnormal), por Áreas de Planejamento e
Regiões Administrativas - 1991 / 1996 / 2000**

Áreas de Planejamento e Regiões Administrativas (1)	Taxas anuais médias de crescimento da população residente segundo tipo de setor censitário								
	(%) 1991 a 1996			(%) 1996 a 2000			(%) 1991 a 2000		
	Total	Subnormal	Normal	Total	Subnormal	Normal	Total	Subnormal	Normal
Total	0,26	1,54	0,0	1,33	3,50	0,86	0,73	2,40	0,38
Área de Planejamento 1	-1,43	-0,45	-1,8	-1,23	-1,98	-0,91	-1,34	-1,13	-1,42
I RA Portuária	-1,57	-0,07	-2,6	-0,48	0,63	-1,29	-1,09	0,24	-2,00
II RA Centro	-2,96	-	-3,0	-1,90	-	-1,90	-2,49	-	-2,49
III RA Rio Comprido	-0,31	1,87	-1,2	-2,39	-2,66	-2,26	-1,24	-0,17	-1,68
VII RA São Cristóvão	-2,08	-1,87	-2,3	-0,23	-3,60	2,37	-1,26	-2,64	-0,23
XXI RA Paqueta	-3,52	-	-3,5	5,87	-	5,87	0,55	-	0,55
XXIII RA Santa Teresa	-0,52	-1,93	-0,2	-1,33	0,78	-1,83	-0,88	-0,73	-0,92
Área de Planejamento 2	-0,58	1,57	-0,9	-0,22	1,50	-0,50	-0,42	1,54	-0,72
IV RA Botafogo	-0,12	5,57	-0,5	-1,17	-4,70	-0,92	-0,59	0,88	-0,67
V RA Copacabana	-0,10	9,82	-0,8	-1,21	-6,41	-0,78	-0,59	2,29	-0,77
VI RA Lagoa	-0,34	0,96	-0,5	-0,05	4,94	-0,56	-0,21	2,71	-0,50
VIII RA Tijuca	-1,48	-1,62	-1,5	0,04	1,84	-0,25	-0,81	-0,10	-0,92
IX RA Vila Isabel	-1,38	-0,25	-1,5	0,03	-1,17	0,19	-0,75	-0,66	-0,76
XXVII RA Rocinha	1,23	1,23	-	5,43	5,43	-	3,07	3,07	-
Área de Planejamento 3	-0,23	1,04	-0,6	0,59	1,92	0,21	0,14	1,43	-0,22
X RA Ramos	-0,35	0,47	-0,7	0,92	-3,26	2,72	0,21	-1,21	0,80
XI RA Penha	-0,69	0,89	-1,0	1,17	10,21	-1,00	0,13	4,93	-1,00
XII RA Inhaúma	-1,50	-2,02	-1,4	0,51	-0,60	0,65	-0,61	-1,39	-0,52
XIII RA Méier	-1,18	2,57	-1,6	-0,02	-3,22	0,35	-0,67	-0,05	-0,73
XIV RA Irajá	-0,48	1,89	-0,8	-0,37	-0,15	-0,40	-0,43	0,98	-0,62
XV RA Madureira	-0,61	1,68	-0,9	0,75	1,86	0,60	-0,01	1,76	-0,23
XX RA Ilha do Governador	0,22	1,83	-0,3	1,48	1,96	1,30	0,78	1,89	0,39
XXII RA Anchieta	0,97	2,82	0,8	0,98	10,24	0,13	0,98	6,05	0,52
XXV RA Pavuna	1,96	-0,10	2,9	-0,06	5,46	-2,75	1,06	2,34	0,37
XXVIII RA Jacarezinho	-1,28	-1,36	-0,5	-1,38	-2,14	5,21	-1,33	-1,71	2,00
XXIX RA Complexo do Alemão	0,63	1,20	-2,4	0,62	0,96	-1,47	0,63	1,09	-1,97
XXX RA Maré	2,19	1,96	2,6	1,77	0,37	4,21	2,00	1,25	3,33
Área de Planejamento 4	1,82	3,60	1,5	4,27	13,76	4,03	2,90	8,00	2,63
XVI RA Jacarepaguá (com XXXIV Cidade de Deus)	0,84	3,72	0,4	3,22	12,53	3,47	1,89	7,55	1,72
XXIV RA Barra da Tijuca	5,70	3,10	6,1	7,66	18,89	5,82	6,57	9,84	5,97
Área de Planejamento 5	1,48	3,51	1,3	2,81	6,54	2,37	2,07	4,84	1,75
XVII RA Bangu (com XXXIII Realengo)	0,79	2,58	0,5	1,55	3,88	1,16	1,12	3,15	0,80
XVIII RA Campo Grande	1,91	6,18	1,6	3,61	3,01	3,66	2,66	4,76	2,50
XIX RA Santa Cruz	1,77	3,33	1,7	2,87	18,92	1,31	2,26	9,99	1,50
XXVI RA Guaratiba	4,10	4,11	4,1	7,92	24,62	7,40	5,78	12,77	5,55

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1991; Contagem da População 1996; e Agregado de Setores da Sinopse preliminar do Censo Demográfico 2000.

Tabulação: IPP/DIG.

Notas: (1) Os dados de 1991 para Rocinha, Complexo do Alemão, Maré, Lagoa, Ramos e Inhaúma, que foram criadas depois do Censo ou tiveram seus limites alterados, foram obtidos através da compatibilização entre os setores censitários.

2) Embora já estejam disponíveis os dados definitivos de 2000 para população total, estamos utilizando aqui os dados preliminares, que tratam

dos setores subnormais. A diferença é da ordem de 0,1%.

Fonte: IBGE. Coleção Estudos da Cidade, fevereiro de 2002.