

Alessandra Stachuk Mello

**UM PASSEIO PELA HISTÓRIA:
VIAJANDO RUMO AO CURSO DE EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO INFANTIL PUC-RIO / SME-RJ**

Monografia

Orientadora: Alicia Bonamino

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO CENTRAL DE EXTENSÃO**

MARÇO 2004

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS DE TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA:
VIAJANDO RUMO AO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
PUC-RIO / SME-RJ

ALESSANDRA STACHUK MELLO

MONOGRAFIA

RIO DE JANEIRO
MARÇO 2004

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL:
PERSPECTIVAS DE TRABALHO EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

UM PASSEIO PELA HISTÓRIA:
VIAJANDO RUMO AO CURSO DE EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL
PUC-RIO / SME-RJ

ALESSANDRA STACHUK MELLO

ORIENTADOR: ALICIA BONAMINO

Monografia apresentada ao Departamento de Educação Infantil da PUC-Rio, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação, pela conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil - Perspectivas do trabalho em Creches e Pré-Escolas

“Por trás de todas as coisas vistas existe algo mais amplo. Tudo é apenas um caminho, um portal ou uma janela se abrindo para além de si mesmo.”

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

A amizade torna os fardos mais leves, porque os divide pelo meio.

A amizade intensifica as alegrias, elevando-as ao quadrado na matemática do coração.

A amizade ameniza as tarefas difíceis, porque a gente não as realiza sozinho. São mais cérebros e mais braços agindo.

Sempre que encontramos um amigo, encontramos um pouco mais de nós mesmos.

(Autor Desconhecido)

Aos meus pais que me ensinaram as lições mais valiosas da vida, que não estão em nenhuma sala de aula.

À Sonia Kramer pela confiança depositada em mim.

À Alicia Bonamino, minha orientadora, pelas palavras de incentivo.

Ao Departamento de Educação Infantil da SME-RJ pela disponibilidade.

Aos Professores do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas pelos ensinamentos e orientações.

Ao Geneci, Janaína, Flávia e Ivanise que são muito mais do que colegas de trabalho; são meus amigos de verdade.

RESUMO

Esta monografia é um relato histórico a cerca do que vem acontecendo com relação à criança e à formação dos profissionais que trabalham com ela, a partir do século XVI, até os dias atuais.

O primeiro capítulo abordará a questão da Infância e dos Profissionais de Educação Infantil no Brasil desde a chegada dos jesuítas até a início do século XX. Nesta parte do trabalho será narrado como se dava a educação dos índios, negros e brancos e quem eram as pessoas responsáveis por esta educação.

Feito isto, o segundo capítulo da monografia estudará as mesmas questões, porém voltadas apenas ao município do Rio de Janeiro, a partir do século XX. Neste item questões como a formação dos professores municipais de Educação Infantil e o acesso das crianças às Creches e Jardins de Infância aparecerão fortemente.

Por fim, o terceiro capítulo contará a história do Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ, um locus de formação continuada para os professores da Rede Municipal e Ensino do Rio de Janeiro e descreverá os dados contidos num questionário aplicado em seus alunos.

Palavras-Chaves: História, Infância, Formação Continuada, Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO - Trabalhando com a História	2
CAPÍTULO I - Nosso Ponto de Partida: A Infância e os Profissionais de Educação Infantil no Brasil até o início do século XX	5
1.1 - A educação dos curumins e dos meúdos	5
1.2 - A educação dos branquinhos, negrinhos e órfãos	9
1.3 - A educação do futuro da nação	13
CAPÍTULO II - O meio da viagem: A Infância e os Profissionais de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro a partir do século XX	17
2.1 - A industrialização brasileira e o surgimento das creches comunitárias	21
2.2 - A implementação da educação compensatória	24
2.3 - O fim da ditadura e a Nova República: o surgimento da Casa da Criança	27
2.4 - A Educação Infantil no final do século XX, início do século XXI	29
CAPÍTULO III - Chegando ao Destino Final: O Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ e a Formação Continuada dos Professores da Rede Municipal de Ensino	33
3.1 - Conhecendo um pouco mais a SME-RJ: sua estrutura e organização	34
3.2 - Formação continuada: um dos caminhos para a uma educação de qualidade	37
3.3 - O Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ: um <i>locus</i> iode formação continuada para os professores do município do Rio de Janeiro	40

CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	57
TABELA DE QUADROS E GRÁFICOS	60
ANEXOS	61

APRESENTAÇÃO

E assim chegar e partir
São só dois lados da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro é também
despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
(Encontros e despedidas, Milton
Nascimento)

Esta monografia é uma viagem pela História, rumo ao Curso de Extensão em Educação Infantil - PUC-RJ/SME-RJ.

Uma viagem que atravessa a História da Infância e da Educação Infantil do Brasil e do Município do Rio de Janeiro antes de chegar ao seu destino final.

Uma viagem cuja paisagem de fundo é a questão da formação dos professores no Brasil.

Uma viagem que passa pelas curvas sinuosas da história do nosso país.

Uma viagem que tem como ponto de partida o ano de 1549 e passa por toda a Infância e a Educação Infantil até o início do século XX, quando chega à Cidade do Rio de Janeiro, por volta de 1909, e lá permanece até os dias de hoje.

Vamos, compre seu bilhete e embarque nesta viagem de encontros e despedidas pela história da criança e dos profissionais que trabalham com ela em nosso país.

INTRODUÇÃO

Trabalhando com a História

Desde que iniciei o Curso de Especialização em Educação Infantil tinha em mente trabalhar algum tema relacionado à história em minha monografia, já que possuo grande interesse na área.

Meu gosto pelos fatos históricos aflorou na época da minha Graduação em Pedagogia, quando tive aula de História da Educação Brasileira. Confesso que, no primeiro dia de aula, fui tomada pelo preconceito de que aquela seria mais uma disciplina onde eu teria que decorar datas, nomes e acontecimentos mas a professora me fez entender que história vai muito além de dados contidos em livros velhos. Ela pode ser, algumas vezes, a resposta a muitas coisas que estão acontecendo hoje em dia já que, “compreendendo o nosso passado, entenderemos melhor o nosso presente e poderemos modificar o nosso futuro”.

Ainda na graduação, fui fazer parte de um grupo de pesquisa com essa mesma professora e, a partir daí, nunca mais deixei a História de lado. Ao começar a fazer parte desta pesquisa histórica, percebi como é encantador e desafiador mexer com as fontes documentais. Para acharmos algo que possa vir a nos ajudar, é necessário irmos a campo imbuídos de todo o contexto da época analisada e darmos significados a tudo aquilo que estamos analisando. Muitas vezes, um timbre numa carta para as outras pessoas não diria nada mas, para nós, seria um grande achado.

Outro ponto interessante, que diz respeito à análise das fontes, é perceber como estas recebem significados distintos em momentos diferentes de uma pesquisa. Um documento que logo no início pode não ter importado muito, em outro

pode ser uma das peças fundamentais para que possamos terminar de montar o quebra-cabeça.

Não podemos esquecer também das fontes documentais vivas que são uma oportunidade única de se vivenciar a História. Através das entrevistas com pessoas que fizeram parte daquilo que você está estudando, é possível “viajar” para aquela determinada época e reviver tudo novamente. Isto é o que chamamos de História Oral.

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Começou a ser utilizada nos anos 50, após a invenção do gravador, nos Estados Unidos, na Europa e no México e, desde então, difundiu-se bastante. Ganhou também cada vez mais adeptos, ampliando-se o intercâmbio entre os que a praticam: historiadores, antropólogos, cientistas políticos, sociólogos, pedagogos, teóricos da literatura, psicólogos e outros. No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 70.

As entrevistas de história oral são tomadas como fontes para a compreensão do passado, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro. Caracterizam-se por serem produzidas a partir de um estímulo, pois o pesquisador procura o entrevistado e lhe faz perguntas, geralmente depois de consumado o fato ou a conjuntura que se quer investigar. Além disso, fazem parte de todo um conjunto de documentos de tipo biográfico, ao lado de memórias e autobiografias, que permitem compreender como indivíduos experimentaram e interpretam acontecimentos, situações e modos de vida de um grupo ou da sociedade em geral. Isso torna o estudo da história mais concreto e próximo, facilitando a apreensão do

passado pelas gerações futuras e a compreensão das experiências vividas por outros.

Esta monografia pauta-se no trabalho com a história oral. Através da análise de textos e realização de entrevistas, ela contará a História da Infância, dos Profissionais de Educação Infantil no Brasil e no Rio de Janeiro, e do Curso de Extensão em Educação Infantil, criado pelo Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-Escolas, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ), através de um convênio assinado com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Este Curso, que teve como objetivo primordial discutir questões sobre a Infância, Educação Infantil e Linguagem, articulando teoria e prática pedagógica, ainda não foi relatado com o grau de aprofundamento merecido.

Face a essa lacuna, é que me proponho a reconstruir a história do Curso de Extensão em Educação Infantil - PUC-Rio/SME-RJ, tendo como pano de fundo a história da Infância e da Educação Infantil, entrelaçada pela história da formação de professores do nosso país.

O primeiro capítulo trabalhará a questão da Infância e dos Profissionais de Educação Infantil no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até a início do século XX. Feito isto, o segundo capítulo da monografia abordará as mesmas questões, porém voltadas apenas ao município do Rio de Janeiro, a partir do século XX, para, então, iniciar o terceiro capítulo contando a história do Curso de Extensão em Educação Infantil - PUC-Rio/SME-RJ.

Em suma, esta monografia é um relato histórico acerca do que vem acontecendo com relação à criança e à formação dos profissionais que trabalham com ela, a partir do século XVI, até os dias atuais.

CAPÍTULO I

Nosso Ponto de Partida: a Infância e os Profissionais de Educação Infantil no Brasil até o início do século XX

Antes de iniciarmos nossa “viagem”, que terá como ponto de partida o ano de 1549, é importante ressaltarmos que trabalharemos o conceito de Educação Infantil num sentido bastante amplo. Entendo este conceito como sendo “toda e qualquer forma de educação da criança na família, na sociedade e na cultura em que vivia” (KUHLMANN, 2000, p.467) e não apenas aquele consagrado pela Constituição de 1988, que se refere somente à modalidade específica de instituições educacionais voltadas para as crianças de 0 à 6 anos.

Vale também mencionar que a primeira parte deste capítulo estará definindo a categoria de primeira idade, como sendo aquela que vai do nascimento aos 14 anos, como era feito no século XVI, por exemplo.

A primeira idade do homem: a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. A segunda idade, chamada adolescência, cuja qualidade era ser quente e seca, perdurava dos 14 aos 25 anos (DEL PRIORE, 2000, p. 84).

1.1 A educação dos curumins e dos meúdos

Curumins e meúdos era o nome dado aos filhos dos nativos da terra e aos herdeiros dos colonizadores deste país. Mas a diferença não está apenas no nome, mas também na forma de cuidá-los e de educá-los.

Até 1549, os pequenos curumins eram educados por suas famílias, com seus costumes e tradições mas com a chegada dos padres jesuítas, liderados pelo Padre Manoel da Nóbrega e que tinham a missão de civilizar os povos indígenas, houve uma inversão de papéis. O que era de responsabilidade da tribo, passou a ser da Igreja. A princípio, os padres tinham a intenção de catequizar os índios adultos, mas devido à resistência destes em mudar seus hábitos já enraizados, a Companhia de Jesus voltou-se para a educação das crianças por acreditar serem elas:

a cera virgem, em que tanto desejava escrever. (...) Melhor então investir nos “curumins”, nos “meninos da terra”, nos “indiozinhos, filhos de gentios”, que de mãos dadas com os órfão portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos, encantariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos-Jesus a pregar, e a sacrificar-se entre as “brenhas” e os “sertões”, para a salvação e conseqüente adestramento moral e espiritual destas Índias do Brasil (DEL PRIORE, 1992, p. 12).

Para fazer esse trabalho de catequização, os padres jesuítas criaram as “Casas dos Muchachos”, consideradas o primeiro espaço educacional construído no Brasil, onde se reuniam as crianças indígenas e os órfãos trazidos de Portugal para facilitar a comunicação entre portugueses e indiozinhos. Seu objetivo pautava-se numa educação voltada aos preceitos religiosos. Ali os “pequenos” aprendiam a ler, escrever, contar e cantar. Ao perceberem que os indígenas possuíam uma sensibilidade para a música, os jesuítas passaram a utilizar esta como meio de persuasão, encomendando a Portugal pandeiros, flautas e gaitas com o intuito de levar o canto a arrebanhar novos catecúmenos.

As crianças ficavam na “Casa dos Muchachos” até terminar a primeira infância. Lá elas estudavam, pescavam, caçavam e brincavam. Já adolescentes, os meninos ou voltavam para suas tribos e tentavam se adaptar novamente aos

seus antigos costumes, ou ficavam pelas ruas e estradas perambulando, criando, assim, uma nova classe ainda não existente no Brasil: a dos miseráveis desvalidos.

Com o passar dos anos, os jesuítas começam a perceber que todo o seu trabalho não estava surtindo o efeito esperado no início da missão. Ao saírem adolescentes das “Casa dos Muchachos”, os índios voltavam a seguir seus pais e todos os preceitos cristãos eram deixados de lado, voltando a predominar a cultura indígena. Com isso, a Companhia percebeu que os indiozinhos não eram papéis em branco, prontos para serem escritos; eles já tinham “caracteres impressos bem antes da primeira missão” (DEL PRIORE, 1992, p. 24).

Constatada a ineficácia da catequização, os jesuítas deixam os indiozinhos livres para escreverem sua própria história e passam a se dedicarem à educação dos meúdos, como já fazia a Ordem dos Frades Menores.

Meúdos, como já mencionado acima, eram os filhos dos colonizadores que vieram habitar o Brasil, com a intenção de acumular riquezas. E sua infância, que ia de 0 aos 14 anos, se dividia em três momentos:

o primeiro ia até a amamentação, ou seja, findava por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os 7 anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os, nas tarefas do dia-a-dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública (DEL PRIORE, 2000, p. 84).

Antes de entrar na escola, a educação dos meúdos ficava por conta de suas mães, amas de leite e mucamas, que os tratavam com muitos mimos e cuidados, embora isso não impedisse o alto índice de mortalidade infantil que, muitas vezes, foi atribuído às bruxas. Naquela época, uma das grandes preocupações das mulheres era a de resguardar as crianças destas perigosas figuras do mal.

Chegada a hora de entrar na escola, os meninos eram obrigados a trocarem os mimos, os carinhos e as brincadeiras ao ar livre, por castigos, penitências e horas consecutivas de estudos. Toda a Pedagogia Jesuítica da época se organizava através do *Ratio Studiorum*, que “estabelecia em pormenores o currículo do colégio. A Gramática média; a Gramática superior; as Humanidades; a Retórica. Havia ainda a Filosofia e a Teologia para quem se preparasse para o sacerdócio” (PAIVA, 2000, p. 44).

Toda essa gama de matérias tinha uma única finalidade: transformar aqueles pequenos meninos em futuros padres, advogados, médicos ou funcionários públicos, contribuindo, então, para o desenvolvimento da sociedade.

Com o passar do tempo, e com as mudanças que estavam ocorrendo na sociedade, os jesuítas começaram a ser perseguidos por alguns fazendeiros devido a uma discordância de idéias e valores. Acompanhando as necessidades da época, e reproduzindo os valores da cultura portuguesa, os padres eram a favor da escravidão negra ao invés da indígena, como ocorria no Brasil. Com isso, a utilização dos índios como mão-de-obra escrava passou a ser um ponto de discórdia entre padres e fazendeiros, já que estes não estavam dispostos a terem que pagar para adquirir escravos vindos da África podendo capturar índios da terra, sem ônus algum para seus cofres.

Todo esse embate de idéias fez com que a Companhia de Jesus perdesse sua força. Outro fato que auxiliou para que os jesuítas deixassem de ter um papel de destaque, foi o surgimento de um novo modelo de sociedade que veio se transformando culturalmente, no qual o eixo social deixou de ser a Corte, e o ensino

das letras perdeu o seu prestígio, já que essa nova realidade valorizava a experiência cotidiana como sendo a principal responsável pela formação do homem.

1.2 A educação dos “branquinhos”, “negrinhos” e “órfãos”

Mesmo de início sendo contra a utilização de mão-de-obra escrava africana, ao longo dos anos, os senhores de engenho passaram a optar por esse tipo de escravo, alegando que os índios eram preguiçosos e que faziam “corpo mole” para o trabalho. Com isso, inicia-se uma nova fase na história em nossa sociedade: a história do Brasil escravista. Uma época onde as crianças, inclusive as negras e órfãs, na primeira infância eram consideradas seres angelicais, intocadas pelo pecado. Por isso sua morte não era encarada com tristeza pelos adultos que as cercavam.

Em uma dessas ocasiões foi ouvida uma mãe, que assim se exprimia: Ó como estou feliz! Ó como estou feliz, pois que morreu o último dos meus filhos. Que feliz estou. Quando eu morrer e chegar diante dos portões do céu, nada me impedirá de entrar, pois ali estarão cinco criancinhas a me rodear e a puxar-me pela saia exclamando: Entra Mamãe, entra! (LUCCOCK, 1975, apud CIVILETTI, 1981,p. 32).

Embora todos os “pequenos” fossem considerados igualmente “anjinhos”, o tratamento que recebiam era completamente diferente. As crianças brancas eram criadas por suas amas-de-leite, com muito conforto e paparicação, enquanto os filhos das escravas eram obrigados a incorporar-se ao trabalho da mãe ainda muito pequenos, as vezes com três dias de nascido. Para poder conciliar o trabalho escravo com o cuidado do bebê, as escravas, geralmente, amarravam a criança nas costas e estas passavam horas ali, quase que imóveis, devido à amarração. Quando crescia um pouco, a criança negra já passava a fazer pequenas tarefas, normalmente dentro da casa-grande, tais como ajudar na cozinha, na arrumação da

casa e até mesmo como companhia para os filhos de seus donos, que estudavam em escolas pagas onde, além da preocupação com o ensino religioso, existiam aulas de piano, língua estrangeira, desenho etc. Outra forma de educação voltada para as crianças da aristocracia era a educação doméstica, que poderia ser ministrada por:

- Professores Particulares – também chamados de mestres, que davam lições “por casa”, ensinando as primeiras letras, gramática, línguas, música, piano, artes e outros conhecimentos. Estes professores visitavam as casas ou fazendas periodicamente em dias e horários pré-estabelecidos e eram pagos pela família pelos cursos que ministravam.
- Preceptoras - moças que vieram normalmente da Europa com a finalidade de ensinar não só as primeiras letras como também, bons modos, piano, francês, além de religião às crianças e não precisavam ter nenhuma formação para desempenhar tal atividade, embora a apresentação de um diploma elevasse ainda mais as chances de conseguirem uma melhor remuneração. Ao contrário dos professores particulares, as preceptoras moravam na residência da família.
- Familiares – pessoas da própria família, geralmente mulheres, que ministravam as aulas no espaço da própria casa, sem custo algum. Normalmente estas mães, tias ou avós, pautavam seus ensinamentos numa publicação da época chamada *A mãe de família* (EM ANEXO). Segundo VASCONCELOS (2004, p. 232),

o jornal *A mãe de família* publicava um *quadro synoptico*, no qual procurava demonstrar como deveria ser a educação dos meninos e meninas de 1 até 21 anos de idade. Dirigindo-se às mães de família, o autor do quadro sinótico informava saber que nenhuma mãe poderia levar a educação de seus filhos até a idade

proposta, mas julgava útil, assim mesmo, que as mães tomassem conhecimento dele, para que procedessem à educação de seus filhos, segundo o plano seguido pelas mais altas famílias da Europa e que abrangia o homem como um todo, *physico, moral e intellectual*.

Com relação aos órfãos da terra, de início, estes eram deixados pelas ruas das cidades, ao soar da madrugada, sendo expostos ao frio, à chuva, à fome e até a animais famintos que habitavam os becos escuros, onde a maioria eram abandonados. Ficavam ali à espera de alguma alma piedosa que os recolhessem e, quem sabe, os “adotassem”, com o intuito de, mais tarde, utilizá-los como mão-de-obra barata.

Mas o número de crianças enjeitadas passou a aumentar alarmantemente e a preocupar algumas camadas da sociedade. Uma das soluções para que esse problema fosse amenizado foi a implementação das Rodas dos Expostos em nossas terras, com o propósito de receber as crianças enjeitadas e dá-las uma assistência, tirando-as da morte e de um futuro de marginalidade e ociosidade.

No Brasil, a Roda dos Expostos foi instituída ainda no período colonial, originalmente nas cidades de Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738) e Recife (1789). Lá ficavam sob a responsabilidade das Santas Casas de Misericórdia, com o auxílio financeiro das Câmaras Municipais. Após este período, mais dez Rodas foram criadas já amparadas pela *Lei dos Municípios*, que tirava das Câmaras a responsabilidade pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa que amparasse estes pequenos desvalidos (MARCILIO, 1997).

Uma vez deixada na Roda, a criança era retirada por uma porteira, ou “rodadeira”, que se ocupava de matriculá-la num livro próprio, na qual era registrada a data, a idade aproximada e as características da criança, além dos objetos,

enxoval e bilhetes que fossem encontrados com ela, na intenção de que um dia essa mesma criança pudesse ser identificada por algum membro da sua família. Feito isso, ela era batizada, nomeada e enviada a uma ama-de-leite, que iria criá-la até os três anos de idade. As amas, que eram mulheres pobres e na maioria sem nenhuma instrução, recebiam um pagamento pelos serviços prestados, o que causava, às vezes, alguns tipos de fraudes, pois muitas mulheres ao acabarem de dar à luz colocavam seus filhos na Roda e depois se ofereciam como ama-de-leite dos mesmos, ou então, outras que não comunicavam o falecimento de uma criança para poder continuar a receber o seu salário.

Mas nem sempre as crianças eram amamentadas até os 3 anos, pois a Santa Casa vivia precariamente no que diz respeito aos recursos financeiros, não tendo, assim, dinheiro para “financiar” suas amas-de-leite. Por falta de recursos, a instituição procurava logo empregar os órfãos que retornavam das casas das amas. No caso dos meninos, estes se tornavam aprendizes nas Companhias de Marinheiros ou no Arsenal de Guerra, onde conviviam com presos e degredados numa brusca inserção no mundo do trabalho. No caso das meninas, ou desempenhavam tarefas domésticas, ou eram entregues para famílias abastadas e caridosas, que se incumbiam de sua criação.

Ao deixar uma criança na Roda dos Expostos, várias poderiam ser as motivações que fizeram com que uma mãe tomasse tal atitude. Razões de ordem econômica, social e até mesmo moral eram as mais constantes.

O fato é que a Roda, apesar de ter sido criada com o objetivo de proteger a infância abandonada, foi alvo de controvérsias, pois, ao garantir o anonimato dos pais dos expostos, estimulava a irresponsabilidade de homens e mulheres,

passando a ser a causadora e legalizadora de muitos abandonos de crianças brancas ou negras.

Com isso, começa aqui no Brasil, em meados do século XIX, um movimento de extinção das Rodas dos Expostos já que, além de estimularem a questão do abandono infantil, estas também estavam causando um novo problema social: o crescimento da adolescência infratora. Afinal, aqueles bebês que foram deixados anos atrás nas Rodas e que conseguiram sobreviver aos altos índices de mortalidade que causavam a preocupação dos médicos higienistas da época e não tiveram a sorte de serem adotados por alguma família rica, acabaram crescendo sem rumo e parando na marginalidade.

Porém, esse movimento contra as Rodas não foi tão eficaz quanto se pretendia, já que estas ainda permaneceram funcionando por muitos anos, chegando ao ponto de serem completamente extintas somente em meados do século XX.

1.3 A educação do futuro da nação

“Temos uma pátria a construir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para emprender essa tarefa, que elemento mais dúctil e moldável a trabalhar do que a infância?!...”

O Discurso do Senador Lopes Trovão no Senado Federal, em 1896, mostra bem o espírito nacionalista que a sociedade brasileira estava vivendo com a Proclamação a República, em 1888, e a convicção de que as crianças seriam as responsáveis pela construção desta nova nação republicana. “A criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. Caso fosse devidamente educada ou, se

necessário, retirada de seu meio (tido como enfermigo) e reeducada, ela se tornaria útil à sociedade” (RIZZINI, 1997, p.28).

Com isso, a educação das crianças deixa de ser objeto de interesse e preocupação apenas das famílias, igrejas ou instituições particulares de ensino, passando a ser competência do Estado.

Uma das principais propostas educacionais concretizadas neste período foi a criação do primeiro Jardim de Infância Brasileiro, em 1896, na cidade de São Paulo. O *Kindergarden*, como ficou conhecido, era um anexo da Escola Normal Caetano de Campos, que servia como campo de estágio para suas alunas e pautava-se no modelo froebeliano de educação. É válido ressaltar que pela primeira vez, se via o interesse do poder público em criar um espaço para a educação da primeira infância e também uma preocupação com a formação de suas futuras professoras.

Embora fosse uma instituição pública, o *Kindergarden* era freqüentado pelos filhos da elite paulistana, ficando de fora quem realmente necessitava de uma instrução gratuita e de qualidade, ou seja, os filhos da grande massa brasileira.

Para as crianças das camadas mais pobres, restavam as creches populares de cunho “filantrópico-médico-assistencialista”, que “foram criadas com o objetivo não só de atender às operárias industriais, mas também às mães empregadas domésticas”. Percebemos com isso que o “atendimento à infância não era entendido enquanto um direito do trabalhador, mas enquanto uma dádiva dos filantropos” (FARIA, 1997, p. 27).

Nestas instituições, a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não realizava-se nenhum trabalho educativo voltado para o

desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças, já que o mesmo não era considerado como um dever social, mas sim como um ato de favor ou de caridade de certas pessoas ou grupos.

Outra alternativa de educação para os filhos das famílias pobres seriam os internatos ou asilos, que também eram instituições criadas pela sociedade civil e que tinham o objetivo de moralizar aquelas crianças, acreditando que “o afastamento das mesmas de seu meio sócio-familiar era a solução para higienizar os comportamentos das classes pobres” (BAZILIO, 1998 p. 28).

Seu dever era retirar as crianças desamparadas do seu meio social, considerado pernicioso promover a sua subsistência, melhorar suas condições de saúde, inspirar-lhes hábitos de trabalho, porém sempre lembrando sua origem miserável.

Podemos perceber assim que, embora o Estado tivesse posto em prática algumas propostas voltadas para a Educação Infantil, o mesmo não teve a preocupação de promover o acesso da camada popular a estas instituições. O sentimento de apatia frente a essa população era o que predominava.

Foi por esta razão que o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atendimento à infância. Tal opção implicou na dicotomização da infância: de um lado a criança mantida sob os cuidados da família, para qual estava reservada a cidadania; e do outro, o menor, mantido sob a tutela vigente do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais e para o qual estava reservada a "estadania" (RIZZINI, 1997, p.35).

Somente na primeira metade do século XX, que marca uma nova era para a Educação, pois esta passou a significar uma possibilidade de ascensão social e a

ser encarada como um direito de todas as crianças, ricas ou pobres, é que surgiram as primeiras instituições públicas assistencialistas no Brasil, sendo criada a “primeira creche popular cientificamente dirigida”, em 1908, para cuidar dos filhos de operários e, em 1909, o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro, como será visto mais detalhadamente no próximo capítulo da monografia.

CAPÍTULO II

O meio da viagem: a Infância e os Profissionais de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro a partir do século XX

Embora o município do Rio de Janeiro tenha sido criado somente em 1974, com a fusão do Estado da Guanabara e do Estado do Rio de Janeiro, a história da Educação Infantil na Rede Pública é anterior a esse período. Já no início do século XX, como mencionado no capítulo anterior, foi criado o primeiro Jardim de Infância, denominado Escola Municipal Campos Salles.

A denominação de Jardim de Infância se deve a Friedrich Froebel que, em 1840, na Alemanha, fundou a primeira instituição pré-escolar tipicamente educativa de que se tem notícia – o *Kindergarden*. Esse nome surgiu da crença de que a criança fosse como uma flor, que necessitasse ser regada para desabrochar. As idéias de Froebel chegaram no Brasil ainda no final o século XIX e influenciaram a criação de nossos primeiros espaços voltados para a Infância e para a Educação Infantil. Sua proposta pode ser caracterizada como um "currículo por atividades", onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança. O manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão, através da música, de gestos, de construção com papel, argila e blocos, ou da linguagem, possibilitariam que o mundo interno da criança se exteriorizasse, podendo ela, então, se desenvolver.

Tanto na Escola Campos Salles, quanto na Escola Municipal Marechal Hermes, criada em 1910, “o ensino era composto de muitas atividades e materiais

diversos” e voltava-se para “as crianças das classes mais abastardas” (CORSINO, 2003, p.181).

Podemos perceber, com isso, que a educação pública da época não era para todos os cidadãos e sim para uma pequena fatia da sociedade vigente. E por se voltar para a educação da Infância das classes mais favorecidas, a preocupação com a formação dos profissionais que trabalhavam nessas instituições se fazia presente.

A formação dos professores que atuavam nestas escolas se dava no Instituto de Educação e era bastante ampla, pois, além dos ensinamentos de pedagogia e psicologia, incluía artes plásticas e música (CORSINO, 2003, p. 82).

Para as crianças das camadas pobres da sociedade carioca, filhas de operárias ou empregadas domésticas, restavam as creches de cunho assistencialista e filantrópico, criadas em sua maioria pelo Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) e pelo Patronato de Menores.

O IPAI-RJ teve como idealizador o médico sanitário Moncorvo Filho¹. Após ter sido criado em 1899, abre filial em todo o país com o objetivo de trabalhar numa concepção de educação compensatória e, em 1908, inaugura no Rio de Janeiro a Creche Sra. Alfredo Pinto. Já o Patronato de Menores, que foi uma entidade criada pela iniciativa de juristas e senhoras da sociedade fluminense e baseava-se na suavidade e no carinho como formas de educar, cria no mesmo ano a Creche Central.

Por se tratarem de instituições de cunho assistencialista e não educativo, a preocupação com a formação dos profissionais que atuavam nestes locais não

¹ Médico sanitário brasileiro que associava criança e assistência infantil à nação, defendendo o controle, por parte do governo federal, de todas as instituições destinadas a proteger a infância.

existia. Não observamos a preocupação com o educar, mas apenas com o cuidar. Poderia-se dizer que estes locais eram verdadeiros “depósitos de crianças”. Embora tenham sido criados em substituição ou oposição às Casas dos Expostos, a única diferença entre estas e as Creches era que a criança ali deixada não era abandonada por sua mãe, que vinha buscá-la todos os dias após o término da jornada de trabalho.

Na década de 20 começam a surgir no Brasil movimentos que buscavam uma educação mais democrática e de qualidade em escolas e não mais em instituições de caráter médico, como era feito até então.

De uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperial da história do Brasil, passava-se à defesa da democratização do ensino. Educação significava possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças (KRAMER, 1987, p. 57).

Apesar da reconhecida importância da educação e de um notório entusiasmo pedagógico, a década de 20 foi marcada por uma indefinição do papel da educação infantil. Para alguns, deveria atender aos filhos dos operários e para outros, era considerada um artigo de luxo e, portanto, dispensável.

Mediante a esse pensamento da época, poucas iniciativas foram tomadas a nível de Rio de Janeiro, com relação à Infância e à Educação Infantil. Apenas mais uma escola de Educação Infantil foi criada em 1922, denominada Bárbara Ottoni.

Na década de 30, ocorre a primeira grande iniciativa com relação à preocupação com a formação das professoras de Educação Infantil. Em 1932, sob

direção de Lourenço Filho², a Professora Heloísa Marinho, cria o *Instituto de Estudos da Criança*, dentro do já mencionado Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ), que se tornou uma referência do movimento educacional, entre a década de 30 e 60.

Vale ressaltar que o IERJ foi, durante todo esse período, uma referência na formação inicial dos professores primário e pré-primários no Distrito Federal e em seguida no estado da Guanabara, bem como na capacitação em serviço – aperfeiçoamento e/ou especialização (FILHO, 1997, p. 81).

Após essa iniciativa não observa-se mais nenhuma preocupação com a criação de espaços de Educação Infantil e de formação de seus professores e acredita-se que Heloísa Marinho tenha sido a educadora de quase todas as professoras de Educação Infantil no Rio de Janeiro, entre 1934 e 1978.

Este sentimento de desdém pela Educação Infantil perdura até os anos 40, quando, em 10 de abril de 1944, o então Prefeito do Rio de Janeiro, Sr. Henrique Dodsworth, lança o Decreto Lei nº 7.758 que atribui diversas determinações para os Jardins de Infância a serem aplicadas também à iniciativa privada, além de deixar “a faixa etária de atendimento pré-escolar nas escolas públicas do Rio bem definida, evidenciando que as crianças com menos de quatro anos de idade não estariam sob a responsabilidade da educação” (CORSINO, 2003, p. 184).

É válido ressaltar que este Decreto Lei foi o único documento específico a respeito da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação do Rio de

² Seguiu a carreira do magistério, inicialmente em São Paulo, em seguida no Rio de Janeiro. Entre 1922 e 1923 foi responsável pela reforma no ensino público no Ceará. No tempo da gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal, dirigiu o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Publicou, entre outros trabalhos, *Introdução ao estudo da Escola Nova - tendências da educação brasileira* (1940).

Janeiro (SME-RJ) até início dos anos 90. Ou seja, embora não houvesse mais uma indefinição a respeito do papel da Educação Infantil, ainda existia o descaso e a desvalorização por esse segmento da Educação e, por consequência, com os profissionais que nele trabalhavam.

2.1 A industrialização brasileira e o surgimento das creches comunitárias

A grande arrancada no processo de industrialização brasileira foi dada, realmente, nos anos 50, embora sua origem esteja na década de 30. Este período marcou um movimento de substituição progressiva de produtos importados por produtos fabricados internamente, nos mais variados setores. Não há dúvida que o crescimento econômico-industrial brasileiro durante esse período foi expressivo. De uma indústria quase doméstica, limitada à produção de bens essenciais de consumo, o país passou a dispor de um parque industrial de tipo moderno. A industrialização foi, de fato, um processo irreversível de transformação econômica, que colocou a indústria como sendo o novo centro dinâmico da economia brasileira.

Toda essa modernização brasileira provocou importantes mudanças não só no âmbito econômico, mas também a nível social. O processo de urbanização e crescimento das cidades se acelerou devido ao aumento das vagas de trabalhos oferecidas nas indústrias e provocou a necessidade de uma reestruturação da sociedade. O número de trabalhadoras nas fábricas aumentava a cada dia; com isso começam a surgir algumas creches criadas pelos próprios donos das indústrias com a finalidade de evitar faltas e greves entre suas funcionárias. Estes espaços, assim como aqueles criados anteriormente por Moncorvo Filho e pelo *Patronato de Menores*, não possuíam nenhum caráter educativo. Sua função era a de guardar as crianças, aplicando a elas ações basicamente médico-assistencialistas.

As pioneiras, no Rio de Janeiro, na criação de creches junto às suas dependências foram a *Companhia de Fiação e Tecido Corcovado* e a *Companhia de Tecidos Aliança*. Mais tarde, outras iniciativas foram criadas baseando-se na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), “que determinava que as empresas com pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos deveriam oferecer espaço para a guarda das crianças lactantes, ou seja, creches” (CORSINO, 2003, p. 191).

Em nenhum momento as Leis do Trabalho atribuíam aos Municípios o dever de receber estas crianças, continuando estes, então, a atender uma pequena fatia das crianças maiores de 4 anos, pertencentes à camada alta da sociedade. Mesmo estando em meados do século XX, a educação pública continuava a ser um espaço voltado para a população mais abastada, ficando de fora quem mais necessitava de educação gratuita, ou seja, as crianças pobres. Percebemos com isto que a intervenção social do Estado continuava a ser seletiva e fragmenta, favorecendo ainda mais a exclusão social.

Os anos de 1960 e 1970 foram marcados por uma transformação nas políticas sociais; afinal, foi neste período que se organizaram os sistemas nacionais públicos na área de bens e serviços sociais básicos, tais como educação, assistência social, habitação e saúde.

Cabe ressaltar que o grande pano de fundo deste período é constituído pelos acelerados processos de industrialização, urbanização e transformação da estrutura social brasileira. É sob o regime autoritário e tecnocrático, que se instalou em 1964, que o sistema de Bem-Estar Social se completou no Brasil. Neste sistema, a intervenção social do Estado atua de forma centralizadora, definindo os fundos e os recursos que apoiarão as políticas sociais financeiramente, os princípios e mecanismos de operação das mesmas e, também, as regras de inclusão e exclusão social do sistema de Bem-Estar Social (FARIA, 2003, p.20).

Toda esta mudança nas políticas sociais foi resultado da reivindicação dos trabalhadores por melhores condições de serviço e da entrada cada vez maior da mulher no mercado de trabalho. As décadas de 60 e 70 marcaram não só a entrada da mulher pobre no mercado de trabalho para sustentar sua família, mas, também, a da mulher de classe média, que buscava uma igualdade de direitos perante a sociedade masculina.

Ao entrarem no mercado de trabalho, estas mulheres necessitavam de um lugar para deixarem seus filhos e, com isso surge, a necessidade da criação de espaços de Educação Infantil de qualidade. Embora houvesse demanda, a rede municipal de educação não possuía condições, e até mesmo interesse, em proporcionar este tipo de serviço à população, inclusive porque a Constituição de 1967 não faz menção à obrigatoriedade do oferecimento de Educação Infantil, deixando claro que as creches não eram dever do Estado.

E como a rede municipal de educação não supria essa necessidade, a classe média optou por colocar suas crianças em escolas privadas, ampliando ainda mais o surgimento deste tipo de instituição, enquanto a camada popular buscou outras alternativas para substituir a escassez de creches públicas. Uma dessas alternativas foi a criação de creches domiciliares e comunitárias.

Nas creches domiciliares, as crianças ficavam na casa de determinadas mulheres que cuidavam delas, em troca de uma mísera contribuição financeira. Já nas creches comunitárias, construídas pela população com recursos locais ou de convênios, as crianças eram assistidas por pessoas da própria comunidade, sem instrução alguma.

Por muito tempo estes tipos de creches funcionaram sem apoio algum por parte do Governo. Somente em 1979, é que foi criada a Secretaria de Desenvolvimento Social no Município do Rio de Janeiro (SMDS-RJ), responsável por zelar pela população de baixa renda de nossa cidade, que vinha crescendo exacerbadamente. Em parceria com a UNICEF, a SMDS passou a oferecer treinamento e profissionalizar os educadores comunitários, e a fornecer material pedagógico além de assistência médica e nutricional às creches comunitárias.

Porém, mesmo com o apoio da SMDS, as creches e pré-escolas comunitárias continuavam a necessitar do apoio da sociedade. Uma das alternativas foi a política de convênios. Segundo TIRIBA (2003),

Um número indefinido de instituições comunitárias conseguiu firmar convênios com organizações governamentais e não-governamentais, mas são muitas as que asseguram a sua sobrevivência graças à garra de seus educadores, à solidariedade de pequenos comerciantes locais: quitandeiros, padeiros, açougueiros etc. E também graças ao apoio dos moradores das comunidades, que cedem a casa, o fogão, os temperos para a comida ou mesmo seu trabalho voluntário.

E com toda essa dificuldade, as creches comunitárias acabam prestando à população serviços cuja qualidade fica abaixo do que poderíamos chamar de razoável, continuando, então, as crianças de baixa renda sem ter o direito a uma educação apropriada, que possa suprir suas necessidades.

2.2 A implementação da educação compensatória

Enquanto a SMDS e o setor privado dedicavam-se ao atendimento das crianças de 0 à 6 anos, a SME, que priorizava o ensino de primeiro grau, também oferecia educação pré-escolar em algumas unidades específicas para este nível e

buscava uma unidade de ensino, baseada na orientação dos professores destes Jardins de Infância.

Segundo CORSINO (2003, p.196),

a obrigatoriedade dos Estudos Adicionais para a formação inicial do professor pré-primário foi um diferencial que permitiu, não só uma melhor qualificação do magistério deste nível de ensino, como também garantiu uma certa unidade nas propostas pedagógicas das pré-escolas da rede municipal que, embora em número reduzido, contava com uma forte influência dos métodos ativos da Escola Nova, difundidos por Heloisa Marinho e pelos pioneiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

Com a ditadura militar e a expansão desordenada da rede pública, ocorre uma baixa na qualidade dos cursos normais, além de uma desvalorização da formação continuada para os profissionais já formados, principalmente os relacionados à Educação Infantil. Com isso, aquela unidade pedagógica adquirida algum tempo atrás se quebra. Outro fator que contribuiu para queda na qualidade do trabalho realizado nos Jardins de Infância Municipais foi a falta de recursos financeiros públicos, já que não existiam fontes próprias para a Educação Infantil. Os recursos eram destinados ao ensino de primeiro grau e mesmo assim eram insuficientes para este nível de ensino.

O DEP (Departamento de Educação Primária) só passa a se preocupar novamente com a Educação Infantil quando o primeiro grau entra em crise, devido a seu altíssimo índice de evasão e repetência.

Acreditando que o "insucesso" das crianças pobres na escola fosse causado por uma inferioridade sócio-cultural e pelo chamado déficit lingüístico (identificados como privação cultural), uma das soluções foi a criação de programas de atendimento à criança de pré-escolar. Com isso, os anos de 1970 foram marcados

por uma Educação Infantil de caráter estritamente compensatório, na qual o currículo pensado para a pré-escola visava uma educação que suprisse as carências das crianças antes do ingresso no ensino dito formal.

A pré-escola compensatória adotou a "teoria de prontidão" como base de sua organização curricular, para prevenir e evitar possíveis fracassos na futura alfabetização de seus alunos. De acordo com essa teoria, sendo a alfabetização o resultado de um processo predominantemente oral e perceptivo-motor, o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora fina (mãos e dedos) e da discriminação visual e auditiva seria suficiente para a criança ler e escrever. Com o treinamento dessas habilidades, ela estaria "preparada" para garantir o sucesso da escola de primeiro grau (MULTIRIO, 2003)

Baseada no pressuposto acima, a SME-RJ enviava regularmente seus professores de Educação Infantil, uma apostila com orientações metodológicas, roteiro de atividades, informativos, fichas para registro de observações dos alunos e mensagens destinadas aos pais.

Para CORSINO (2003, p. 239), "mais do que fio condutor, este amarrado cuidadoso tutelava e prendia os professores a uma metodologia de trabalho de cunho preparatório que exaltava o jardim de infância, como lugar de ampliação do mundo".

É válido ressaltar que a implementação da educação compensatória pautou-se numa experiência adotada nos EUA, na década de 1960 e considerada ineficaz pelos norte-americanos. Ou seja, mesmo já comprovada a ineficácia da proposta

uma década antes, o DEP a implanta assim mesmo. Infelizmente, esta iniciativa reforça aquela crença de que “para o pobre qualquer coisa serve”.

2.3 O fim da ditadura e a Nova República: o surgimento da Casa da Criança

A Nova República começou a 5 de março de 1985 e foi recebida com esperança por todos os brasileiros que vinham lutando, há algum tempo, contra o regime autoritário que assolava o Brasil. No mesmo ano foi aprovada pelo Congresso Nacional a criação de uma Comissão Interpartidária para encaminhar o que se chamou de “remoção do entulho autoritário”. Ou seja, eliminar as leis e decretos arbitrários e retirar da constituição em vigor os elementos mais expressivos do autoritarismo militar. Procurava-se, assim, iniciar a democratização do país. Uma das principais medidas tomadas pela comissão foi o restabelecimento da eleição direta para Presidência da República, e também para os Estados e Municípios.

Todo esse movimento de democratização levou a uma descentralização e municipalização dos recursos, ficando a critério de cada Estado e Município o investimento na Educação Infantil. Mas tudo isso não “representou autonomia local, já que os programas se apoiavam no repasse das verbas federais, que eram controladas politicamente” (ALMEIDA & WALSH, 2002, p.13).

Ainda em 1985, surge na cidade do Rio de Janeiro a “Casa da Criança”, uma iniciativa do Governo Estadual numa integração entre Estado e Município.

A Casa da Criança fazia parte do Programa Especial de Educação (PEE) junto com os CIEPs – Centro Integrado de Educação Pública- e o Atendimento à População Juvenil. Além do horário integral, a proposta previa a localização próxima à residência da população de baixa renda e a participação ativa da comunidade. Como o objetivo desse programa era ampliar o atendimento com qualidade, havia um tratamento

diferenciado em relação às outras escolas da rede (CORSINO, 2003, p. 97).

Segundo documento encontrado no site da MultiRio, os objetivos das “Casas” eram:

- "Prestar atendimento à população pré-escolar, de três a seis anos, nas áreas onde se evidenciasse o déficit em relação às oportunidades educacionais, nutricionais e de saúde, em Município do Estado do Rio de Janeiro”;
- "Desenvolver um trabalho de investigação pedagógica que atendesse às necessidades da comunidade nos seus aspectos culturais, sócio-econômicos e de desenvolvimento”.

Em 16 de julho de 1985, foram inauguradas as sete primeiras "Casas", das 150 previstas no projeto inicial: Del Castilho, Funarj, Guadalajara I e II e Engenho da Rainha, Borel I e II, e assim por diante. Hoje, há apenas 31 Casas da Criança e todas fazem parte da Rede Municipal de Educação.

Na época, as Associações de Moradores eram as responsáveis por fazer a seleção de pessoal na comunidade e indicar as encarregadas de cada "Casa", que seriam as funcionárias da instituição. Não havia preocupação com o grau de escolaridade da "funcionária" mas, com a proximidade de sua moradia.

Os funcionários diretamente responsáveis pelas crianças eram os *agentes educadores*, também recrutados na comunidade, sem formação e que por um determinado tempo exerceram a função de professor. Mais uma vez, nota-se o descaso com a educação pública e a desvalorização do professor no Município do Rio de Janeiro, pois a única figura que possuía alguma formação dentro da Casa da

Criança era o diretor, um professor escolhido pela SME, com alguma experiência em Educação Infantil.

Somente em 1993, quando a dimensão educativo-pedagógica da Educação Infantil foi enfatizada através de uma Política de Revitalização deste setor, é que os agentes educadores passaram a fazer parte do quadro efetivo da SME, mas não como professores, já que não possuíam formação para tal. Nestes quase 10 anos não foi criada, ainda, nenhuma política de formação e profissionalização que desse oportunidade de estudo para estas pessoas. As funções agora a eles atribuídas eram a de merendeira e servente.

A partir desta mudança, é válido ressaltar que todos os profissionais das “Casas” (serventes, merendeiras, recreadores, professores...) passaram a ser concursados pela Prefeitura e não mais selecionados pela comunidade. Caberia, então, aos novos professores que chegaram nas Casas da Criança enfrentar a dificuldade de acesso, a violência, a pobreza, o narcotráfico e transformar aqueles “depósitos de crianças” em escolas de verdade.

2.4 A Educação Infantil no final do século XX, início do século XXI

Como já mencionado anteriormente, em 1993, a SME deu início a uma Política de Revitalização da Educação Infantil que pensou diversas ações visando aumentar o número de vagas, através da criação de escolas e aberturas de novas turmas; oferecer material didático/pedagógico adequado; além de proporcionar uma atualização dos professores que trabalhavam com crianças até 6 anos de idade.

Embora as ações propostas fossem de grande valia, já que a procura pela Educação Infantil vinha aumentando consideravelmente e a grande maioria dos

professores não possuía uma formação específica para lidar com crianças pequenas (estudos adicionais), pois a SME não a exigia, como não a exige até hoje, poucas iniciativas foram postas em prática.

Segundo CORSINO (2003, p. 208), no mesmo ano,

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

Observamos, com isso, que o atendimento das crianças menores de 3 anos ainda permaneceu fora da alçada da SME, sendo responsáveis por estas crianças profissionais que não possuíam formação alguma em Educação (área de saúde e recreadores).

Mesmo estando no final do século XX, a educação de nossas crianças, principalmente das mais novas, continuava sendo desvalorizada e minimizada, assim como acontecia no início da nossa história, já narrada no primeiro capítulo desta monografia. Passados mais de 400 anos, continuamos observando o caráter assistencialista predominando e o pedagógico sendo ignorado.

Com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), de 1996, exigindo que as creches fossem incorporadas ao Sistema de Ensino, no prazo de 3 anos, a SME, em parceria com a SMDS, cria a resolução SMDS/SME nº 405, em 1997. Esta

resolução define que o atendimento às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade seria de responsabilidade da SMDS e das crianças de 4 a 6 anos da SME. Houve uma redução da amplitude do atendimento da SMDS e o início de uma política de incorporação da Educação Infantil à SME. A partir daí, as crianças matriculadas em creches da SMDS passaram a ter sua vaga garantida nas turmas de pré-escola da rede municipal, que se organiza até os dias atuais da seguinte maneira: Jardins de Infância Isolados, Jardins Anexos e Casas da Criança.

Os jardins de infância são considerados "isolados" por trabalharem apenas com turmas de Educação Infantil, ou seja, grupos de crianças com até seis anos de idade. No Rio de Janeiro, há 23 (vinte e três) instituições deste tipo. Os professores são concursados pela Rede Pública Municipal e as crianças freqüentam as escolas em regime de horário parcial, tendo férias em consonância com o período escolar do Município. Ao completarem seis anos, possuem matrícula assegurada nas Classes de Alfabetização da Rede Municipal.

Os jardins "anexos" são constituídos por turmas de Educação Infantil que funcionam em estabelecimentos anexos às escolas de Ensino Fundamental. Assim como os Jardins Isolados, ao completarem seis anos as crianças têm matrícula assegurada nas Classes de Alfabetização da Rede Municipal e suas férias também estão em consonância com todo o período escolar do Município.

Já as Casas da Criança são instituições que existem e vem funcionando desde 1985, como vimos neste capítulo, e foram criadas pelo Programa Especial de Educação (PEE) que contava, em 1984, com elementos das Secretarias de Educação do Estado e do Município do Rio de Janeiro que, além de planejarem,

discutirem e implementarem "o programa" como um todo, tinham como meta a construção de 500 CIEPS e 150 "Casas".

Em relação à Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil, os anos 90 também não avançaram muito. Somente em 2000, é que temos notícias de algumas iniciativas da SME específicas para a Formação desses Professores.

Uma série de quatro programas da Multirio, sobre orientações curriculares para a Educação Infantil, com pólos de visionamento organizado com discussões e debates, e um grande evento, de um dia inteiro, para mil professores da rede, chamado de *imersão pedagógica*, que teve como tema *Letramento na Educação Infantil* (CORSINO, 2003, p. 212).

No ano seguinte, uma das primeiras iniciativas de César Maia ao entrar na Prefeitura do Rio de Janeiro, foi instituir um grupo de trabalho que promovesse um levantamento sobre o funcionamento das creches vinculadas ao Município e sugerisse medidas a serem adotadas para auxiliar a transição das creches da SMDS para a SME.

Outra preocupação do atual governo municipal foi dar destaque à Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil, ao promover um Curso de Extensão para 400 professores; uma parceria entre PUC-Rio e SME. Um fato que não acontecia há quinze anos, já que a única estratégia de Formação Continuada que Secretaria Municipal de Educação possuía era um Grupo de Trabalho de Educação Infantil e Alfabetização, ainda criado na década de 80, e que oferecia pequenos encontros, cursos, palestras e oficinas de maneira episódica e eventual.

Este Curso é o ponto de chegada da nossa viagem pela história da criança e dos profissionais que trabalham com ela e por isso será trabalhado com o grau de aprofundamento merecido a seguir.

CAPÍTULO III

Chegando ao Destino Final: o Curso de Extensão em Educação Infantil - PUC-Rio/SME-RJ e a Valorização da Formação Continuada

Nos dois capítulos anteriores vimos os diversos tipos de profissionais que foram responsáveis pela educação das crianças de nosso país. Enfatizamos o papel dos jesuítas, professores particulares, preceptoras e pessoas da própria família na construção e educação da infância; depois focalizamos os leigos e recreadores, até chegarmos ao professor de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino, no contexto atual.

Este percurso nos permitiu verificar que a preocupação com a Formação Continuada destes agentes não se fez muito presente na história da Educação Infantil de nosso país e, principalmente, na do Município do Rio de Janeiro. Constatamos apenas a existência de algumas iniciativas estanques e ocasionais, tais como: oficinas, palestras e encontros, muitas vezes descontextualizados e que reuniam uma parcela mínima de participantes devido o pequeno número de vagas oferecidas.

Somente em 2001, a SME-RJ, em parceria com a PUC-Rio e com financiamento do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), põe em prática um projeto em grande escala voltado para a Formação Continuada dos Professores de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. Criava, assim, o *Curso de Extensão em Educação Infantil - PUC-Rio/SME-RJ*, que teve como um dos seus objetivos “favorecer a articulação entre a teoria e a prática, iniciando uma

discussão com os professores sobre as diferentes concepções de infância e sobre as funções da Educação Infantil” (CORSINO & KRAMER, 2002 p.05).

Ao todo foram oferecidos dois cursos, atendendo um total de quase 800 professores, nos anos de 2001 e 2002. Devido ao fato de que o número de interessados em fazer o Curso de Extensão foi muito maior que o número de vagas oferecidas (400), foi necessário oferecer um segundo Curso no ano seguinte, financiado apenas com verbas da SME.

A oferta do segundo Curso mostra o interesse, tanto por parte da Secretaria como por parte dos professores, de se investir na Formação Continuada: pós tantos anos sem uma iniciativa deste porte, a SME volta a investir nos profissionais que atuam na Educação Infantil e estes passam a se sentir valorizados novamente.

3.1 Conhecendo um pouco mais a SME-RJ: sua estrutura e organização

Para que possamos contar a história do *Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ* é necessário conhecermos a estrutura e a organização da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, já que algumas denominações e siglas serão comumente utilizadas no decorrer deste capítulo.

Dentro da SME-RJ, existe uma **Subsecretaria** que é responsável por coordenar o acompanhamento, planejamento e desenvolvimento dos projetos prioritários da Secretaria. Além da Subsecretaria, existem diversas **Diretorias**, dentre elas a de Educação, que integra os **Departamentos** de Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental, definindo a proposta pedagógica para a Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro e coordenando a elaboração de planos, programas e projetos com as equipes das dez **Coordenadorias**

Regionais de Educação, que são ligadas a diversas **Divisões** (documentação, recursos humanos, aquisição, ensino, etc) e responsáveis pelas **Unidades Escolares**.

As Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) foram instituídas em 1995, a partir da consolidação de uma política educacional da própria Secretaria de Educação.

Tendo como objetivo a descentralização administrativa e pedagógica, as CREs têm estrutura semelhante à da Secretaria Municipal de Educação, são autônomas e responsáveis pelo sistema educacional local. Cada CRE tem verba própria e deve repassar recursos às unidades escolares e gerenciar as escolas, de acordo com a política educacional desenvolvida pela Secretaria (CORSINO, 2003, p. 209).

Todas as CREs possuem um coordenador, indicado pelo Secretário Municipal de Educação. Por sua vez, os coordenadores das 10 CREs escolhem os diretores das Divisões. A Divisão de Ensino (DED) é a responsável pela parte pedagógica das CREs, acompanhando as unidades escolares na implementação da política educacional do município, através de visitas às escolas e reuniões com os coordenadores pedagógicos de cada unidade.

Por se tratar de um município grande, cada CRE fica responsável por diversos bairros e Unidades Escolares, como mostra o quadro abaixo:

Quadro I – Distribuição das CREs

Sigla	Unidades Escolares	Abrangências
E/1a.CRE	75	Bairro de Fátima, Benfica, Caju, Catumbi, Centro, Cidade Nova, Estácio, Gamboa, Mangueira, Paquetá, Praça Mauá, Praça Onze, Rio Comprido, Santa Teresa, Santo Cristo, Saúde, São Cristóvão,
E/2a.CRE	138	Alto Boa Vista, Andaraí, Botafogo, Catete, Copacabana, Cosme Velho, Flamengo, Glória, Grajaú, Gávea, Humaitá, Ipanema, Jardim Botânico, Lagoa, Laranjeiras, Leblon,

		Leme, Maracanã, Praia Vermelha, Praça da Bandeira, Rocinha, São Conrado, Tijuca, Urca, Usina, Vidigal, Vila Isabel,
E/3a.CRE E	122	Abolição, Bonsucesso, Cachambi, Del Castilho, Encantado, Engenho Novo, Engenho da Rainha, Engenho de Dentro, Higienópolis, Inhaúma, Jacarezinho, Jacaré, Lins de Vasconcelos, Maria da Graça, Méier, Piedade, Pilares, Ramos, Riachuelo, Rocha, Sampaio, Todos os Santos, Tomás Coelho, Água Santa,
E/4a.CRE	170	Benfica, Bonsucesso, Brás de Pina, Cordovil, Ilha do Fundão, Ilha do Governador, Ilha do Governador - Bancários, Ilha do Governador - Cocotá, Ilha do Governador - Freguesia, Ilha do Governador - Galeão, Ilha do Governador - Guarabu, Ilha do Governador - Itacolomi, Ilha do Governador - Jardim Carioca, Ilha do Governador - Jardim Guanabara, Ilha do Governador - Moneró, Ilha do Governador - Pitangueiras, Ilha do Governador - Portuguesa, Ilha do Governador - Praia da Bandeira, Ilha do Governador - Tauá, Ilha do Governador - Tubiacanga, Ilha do Governador - Zumbi, Jardim América, Mangueiros, Olaria, Parada de Lucas, Penha, Penha Circular, Ramos, Vigário Geral, Vila da Penha,
E/5a.CRE	124	Bento Ribeiro, Campinho, Cascadura, Cavalcante, Colégio, Honório Gurgel, Irajá, Madureira, Marechal Hermes, Osvaldo Cruz, Quintino Bocaiúva, Rocha Miranda, Turiaçu, V. Cosmos, Vaz Lobo, Vaz Lobo, Vicente Carvalho, Vila Kosmos, Vila da Penha, Vista Alegre,
E/6a.CRE	94	Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna, Ricardo de Albuquerque,
E/7a.CRE	134	Anil, Barra da Tijuca, Cidade de Deus, Curicica, Freguesia, Gardênia Azul, Itanhangá, Jacarepaguá, Pechincha, Praça Seca, Recreio, Recreio dos Bandeirantes, Rio das Pedras, Tanque, Taquara, Vargem Grande, Vargem Pequena, Vila Valqueire,
E/8a.CRE	167	Bangu, Deodoro, Guadalupe, Guilherme da Silveira, Jabour, Magalhães Bastos, Padre Miguel, Realengo, Santíssimo, Senador Camará, Sulacap, Vila Kennedy, Vila Militar,
E/9a.CRE	119	Augusto Vasconcelos, Campo Grande, Cosmos, Inhoaíba, Nova Iguaçu, Santíssimo,
E/10a.CRE	134	Barra de Guaratiba, Cosmos, Guaratiba, Ilha de Guaratiba, Paciência, Pedra de Guaratiba, Santa Cruz, Sepetiba, Vila Isabel,

Fonte:Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (<http://www.rio.rj.gov.br/sme>)

Toda a proposta pedagógica do município do Rio de Janeiro pauta-se na *Multieducação*, um currículo pensado e elaborado de forma coletiva, que cerca de 80% dos professores da rede leram, criticaram, avaliaram e fizeram sugestões, através de questionários enviados pela SME. Sua estrutura se baseia em quatro *Princípios Educativos* (Meio Ambiente, Trabalho, Cultura e Linguagens) e em quatro *Núcleos Conceituais* (Identidade, Tempo, Espaço e Transformação) que interpenetram todas as disciplinas.

Com relação à Educação Infantil, a Proposta *Multieducação*, embora não tenha um capítulo voltado para este nível de ensino, afirma que:

As crianças pequenas devem ter a oportunidade de expressar-se sobre sua vida, sua realidade, idéias e pontos de vista. Seja, por meio da fala, seja por meio de linguagem corporal, cênica, musical... Noções de espaço e tempo, relações com o meio ambiente, trabalho individual e em grupo, incentivo à tomada de iniciativas, são muitas as conquistas a serem alcançadas por elas. A prática docente com alunos de até seis anos deve contribuir para estruturar os alicerces sobre os quais eles prosseguirão constituindo conhecimentos e valores ao longo de toda a vida.
(<http://www.rio.rj.gov.br/multirio>)

Por não existir algo mais específico, faz-se necessária à criação de uma Proposta Pedagógica de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, que veja esta parcela do ensino como um trabalho importante para a vida da criança, assim como o Ensino Fundamental e que norteie os caminhos que levam a uma educação de qualidade às crianças menores de 6 anos de idade.

3.2 Formação continuada: um dos caminhos para a uma educação de qualidade

Ao buscarmos uma educação de qualidade e uma escola voltada para o desenvolvimento do sujeito crítico, autônomo e, acima de tudo, do ser humano, não podemos deixar de lado a questão da formação de professores. Não só a formação inicial mas, também, a formação continuada.

Segundo CANDAU (1997, p. 51),

qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/a professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Faz-se necessário pontuar que, por muito tempo, a formação oficial não teve a preocupação de incentivar a relação entre teoria e prática docente. Inicialmente, contentava-se em "reciclar" o professor, descartando o seu conhecimento real, oferecendo cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos e superficiais.

Mais tarde, contentou-se em "treinar" o professor, tendo como eixo central a modelagem de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades mecânicas. Ao educador era atribuída a tarefa de fazer e não de pensar, impondo-lhe modelos, receitas e técnicas pedagógicas.

Buscando superar as limitações das formações anteriores surge, na década de 80, um novo conceito: a "capacitação" de educadores. Ao refletirmos sobre o verdadeiro sentido da palavra capacitação (tornar capaz o incapaz) parece existir, também, uma doutrinação, uma imposição de idéias, como verdades absolutas que precisam ser aceitas.

Ultrapassando estas concepções fragmentárias e exclusivas de formação, delineia-se outro tipo: a "formação continuada", que valoriza o conhecimento do professor e, num processo interativo/reflexivo, busca contribuir para uma análise do próprio fazer docente.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência (NÓVOA 1992, p. 38).

Assim, o objetivo central da formação continuada é desenvolver um profissional que tem, primeiramente, uma atitude cotidiana de reflexividade da sua

prática, buscando compreender os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Ou seja, é fundamental que o professor seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, melhorando seu trabalho em sala de aula e recriando constantemente sua prática.

Para que isto seja possível, é necessário que os espaços de formação continuada, em especial a própria escola, favoreçam a troca de experiências, o diálogo e o acesso diversificado aos bens e manifestações culturais.

Considero fundamental a presença, nos espaços de formação, das diferentes manifestações artísticas: do cinema, do teatro, das artes plásticas e, especialmente, da literatura enquanto arte, poesia e fruição, possibilitando uma ressignificação da leitura literária através de experiências sensíveis onde o livro seja posto e não imposto. E que os professores também tenham a possibilidade de circular em museus, exposições, lançamentos de livros entre outros ampliando suas práticas culturais (CORSINO, 2003, p. 233).

Acreditando em tudo que foi dito acima, e apostando que a formação continuada é um dos caminhos para uma educação de qualidade, é que a *Diretoria Geral de Educação da SME-RJ* resolve por em prática um projeto criado pela gestão anterior e que não havia sido implementado até então. Um projeto que visava oferecer um curso de 120 horas para 400 professores de Educação Infantil.

E para que este projeto fosse colocado em prática, a *Diretoria Geral de Educação* entra em contato com o *Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas* da PUC-Rio, e encomenda um Curso de Extensão.

3.3 – O Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ: um *locus* de formação continuada para os professores do município do Rio de Janeiro

Como já mencionado no início desta monografia, o *Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ*, é o ponto de chegada desta viagem que fizemos pela história da Infância e dos profissionais de Educação Infantil.

Após muitos anos sem uma iniciativa de grande porte, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2001, entra em contato com a PUC-Rio e encomenda um Curso para 400 professores de Educação Infantil.

O projeto do Curso, que tinha financiamento do FNDE, já havia sido aprovado em 2000, pela gestão anterior da Secretaria de Educação, mas ficou “esquecido” até que a nova gestão, em janeiro de 2001, resolve colocá-lo em prática. Por ter sido um Curso já aprovado e ainda não colocado em prática, havia a urgência em implementá-lo para que não se perdesse a verba do FNDE, que é um órgão vinculado ao Ministério da Educação e tem como objetivo captar recursos financeiros para o desenvolvimento de uma gama de programas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Com isso, a atual gestão da Secretaria de Educação, acreditando na importância do papel da Universidade na formação continuada de professores e observando que a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) possuía um Curso de Especialização em Educação Infantil há alguns anos e um trabalho consistente na área, resolve entrar em contato com a Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio, Sonia Kramer, com vistas à celebração de um convênio entre a Secretaria e a Universidade.

Firmado o convênio, começa-se a elaborar o Curso, que contou com a colaboração dos professores do Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas, para a elaboração da parte pedagógica e com a equipe da SME para o acompanhamento administrativo.

É válido reiterar que, a princípio, seria ministrado apenas um Curso de Extensão com 400 vagas, mas o interesse e a procura dos professores foram tão grandes, que houve a necessidade de se oferecer outro Curso nos mesmos moldes no ano seguinte.

- **Sua organização e seu planejamento**

Cada Curso de Extensão oferecido teve 400 vagas destinadas a professores de Educação Infantil. Essas vagas foram distribuídas em 10 turmas que se dividiam pelas 10 CREs do Município, cada uma com 40 vagas.

As aulas eram ministradas pela equipe do Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio e contavam com a coordenação executiva de Patrícia Corsino e a coordenação geral de Sonia Kramer.

Um dos objetivos do Curso, era desencadear nos professores um processo de reflexão a respeito da Educação Infantil e da sua própria prática, pautando-se no pressuposto de que a formação continuada se dá por meio da articulação entre a teoria e a prática. Para que isto fosse possível, a equipe de professores da PUC-Rio teve a preocupação de montar um planejamento que, o tempo todo, favorecesse essa articulação, através de textos, filmes, obras de arte, imagens, discussões e, acima de tudo, através da troca coletiva de experiências.

O planejamento foi elaborado coletivamente pelo grupo da PUC-Rio e teve a aceitação da coordenação do Projeto de Educação Infantil e Alfabetização da SME-RJ. Foram construídas as ementas de cada aula, com sugestões de atividades e seleção de textos de forma que, ao logo dos encontros, houvesse uma unidade e se garantisse a diversidade. (CORSINO & KRAMER, 2002, p. 5)

Ao todo foram 120 horas de curso divididas em 20 aulas e 7 palestras. Nos dois Cursos, o planejamento das aulas e os temas das palestras foram os mesmos. As aulas foram distribuídas em três eixos (A criança e a cultura, A criança e o cotidiano da educação infantil e A criança e a linguagem) e os temas das palestras foram escolhidos com o objetivo de aprofundar alguns assuntos trabalhados em sala de aula.

Os alunos do Curso receberam, no início de cada eixo, um conjunto de textos que permitiu o aprofundamento teórico nos diversos assuntos trabalhados. Por receberem os textos com antecedência, estes tinham a possibilidade de lê-los antes de cada aula, preparando-se para participar das discussões coletivas, e para trilhar, assim o caminho para sua formação continuada.

Com relação à avaliação para título de certificação, a equipe da PUC-Rio decidiu que esta seria feita no decorrer das aulas e através da apresentação de um projeto, voltado para a Educação Infantil, a ser elaborado em grupo ou individualmente. Este projeto teve como objetivo possibilitar a reflexão e a articulação entre teoria e prática e foi apresentado num evento ao final dos Cursos, que reuniu todas as turmas para uma troca geral de experiências.

Durante todo o período de realização do Curso houve diversas reuniões entre as equipes da PUC-Rio e da SME-RJ, para que o trabalho que estava sendo efetuado fosse acompanhado de perto e avaliado continuamente. Numa destas

reuniões surgiu o interesse, por ambas as partes, de se conhecer quem era esse profissional que trabalhava com Educação Infantil e que estava fazendo o Curso de Extensão. Para tal foi aplicado um questionário que buscou traçar o perfil destes professores.

O questionário contou com 17 perguntas que abordaram: idade, tempo de magistério na rede e na educação infantil, carga horária de trabalho (parcial ou integral), cargo/função que exercem e que á exerceram, tipo de unidade escolar que trabalham, tempo de deslocamento dos professores para o trabalho, número de conduções que pegam, bairros onde passaram a infância, moram e trabalham, e escolaridade (CORSINO & KRAMER, 2003 p. 18).

Um outro eixo do questionário visava fazer uma avaliação do próprio Curso, por meio de perguntas relacionadas às aulas, às palestras e aos professores, que poderiam receber uma nota de 1 a 5.

- **Desconstruindo o questionário aplicado**

Baseando-me em leituras de Vera Candau (1997) e Maurice Tardif (2002), autores que discutem a questão da formação continuada, pude “desconstruir” algumas perguntas do questionário (ANEXO) e entender como estas, “nas entrelinhas”, compreendem e contemplam a questão da formação continuada. Olhei para o questionário baseando-me na idéia de que “todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente” (CANDAU,1997, p.56). Saber este que, como já disse TARDIF (2002, p. 33), “se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”.

Percebei que os itens do questionário sobre os saberes privilegiavam seguintes temas:

- **Saberes de Formação adquiridos em Instituições Formadoras de Professores**

Nesta categoria, estão os saberes adquiridos nas Instâncias Formadoras de Professores. São saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.

As perguntas que verificaram o nível e a área de certificação dos professores, seja a nível de formação inicial ou pós-graduação, foram as que buscaram esse tipo de saber.

- **Saberes adquiridos na Experiência**

Esses saberes são aqueles adquiridos através da prática. São saberes específicos, pautados no trabalho cotidiano, no conhecimento do meio e nas experiências vividas durante os anos de profissão. “Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (TARDIF, 2002, p.49).

Segundo CANDAU (1997), estes saberes da experiência são o núcleo vital do saber docente, a partir do qual os professores dialogam com os saberes disciplinares e curriculares.

As questões que averiguaram o tempo de magistério, o tempo de magistério dentro de uma determinada série ou disciplina, o tempo de magistério dentro de uma determinada escola, além das funções exercidas pelos professores dentro da escola (coordenação, supervisão etc) são as que aparecem nesta categoria.

- **Saberes Individuais e Personalizados**

Um professor, antes de tudo é um ser humano, com emoções, personalidade e, acima de tudo, com suas particularidades e especificidades.

Mesmo que pertença a um grupo; a um coletivo, ele tem a sua individualidade que é marcada pela **SUA** história de vida, que foi vivida somente por ele e mais ninguém.

Já que, “os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano” (TARDIF, 2002, p. 226), as perguntas que valorizaram a história de vida fazem parte desta categoria de saberes.

- **Descrevendo alguns dados da primeira parte do questionário**

Embora os dois Cursos de Extensão tenham oferecido 800 vagas ao todo, é importante mencionar que houve algumas desistências: o total de professores que concluíram os Cursos foi de 579 (uma perda geral de 27,6%). Deste total o número de questionários respondidos e entregues à Coordenação da PUC-Rio foi de 423 (sendo 245 do primeiro Curso e 178 do segundo).

Das 17 perguntas elaboradas com o objetivo de traçar o perfil do professor que estava fazendo os Cursos, este estudo escolheu parte delas, para análise e cotejamento dos Cursos. Foram as seguintes questões escolhidas:

- **Idade**

A idade dos alunos era averiguada por meio de pergunta de resposta aberta. Como as respostas foram as mais variadas possíveis, posteriormente, foram criadas faixas etárias, a saber: 20 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50 anos e + de 50 anos.³ (Quadro II)

³ Estarei utilizando a sigla MRJ para me referir ao Município do Rio de Janeiro nos quadros e gráficos.

Quadro II - Idade

	20 - 30	31-40	41-50	+ de 50
1º Curso	39	104	78	20
2º Curso	43	79	48	8

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

O quadro mostra que, do primeiro para o segundo Curso, houve um aumento considerável de professores mais jovens, já que o número de questionários respondidos no segundo Curso, mesmo sendo menor que o primeiro, nos mostrou uma quantidade maior de professores entre 20 e 30 anos, embora a grande maioria se aloca na escala entre 31 e 40 anos.

Com relação ao aumento de professores mais jovens, podemos pensar que isto ocorreu devido a uma nova leva de concursados que entrou na Rede Municipal de Ensino no ano de 2002. Esta hipótese se confirma quando levamos em conta o tempo de magistério destes professores, principalmente, na rede Municipal.

- **Tempo de Magistério, Tempo de Magistério na Rede Municipal e Tempo de Magistério na Educação Infantil**

Para a análise dos itens Tempo de Magistério, Tempo de Magistério na Rede Municipal e Tempo de Magistério na Educação Infantil, também foram elaboradas escalas. (Quadros III, IV, V)

Quadro III - Tempo de Magistério - MRJ

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ de 30	NR
1º Curso	15	42	49	59	49	23	4	5
2º Curso	35	23	28	51	21	14	3	3

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Quadro IV - Tempo de Magistério no MRJ

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ de 30	NR*
1º Curso	25	59	68	45	26	19	3	0
2º Curso	69	17	28	38	10	12	1	3

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Quadro V - Tempo de Magistério na educação Infantil - MRJ

	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	+ de 30	NR
1º Curso	133	60	21	16	6	1	0	8
2º Curso	109	38	9	8	4	0	0	10

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Observando os quadros acima, nota-se que a grande maioria dos professores tem entre 16 e 20 anos de prática docente no Magistério, embora na Educação Infantil o tempo de prática diminui para 0 a 5 anos. Isso nos mostra que os professores que procuraram o Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ possuíam, na sua maior parte, um saber relativamente novo com relação a esta área. Ou seja, muitos destes professores, possivelmente, viram no Curso uma oportunidade para buscar novos conhecimentos e expandir seus saberes, enquanto os professores mais experientes buscaram um “aperfeiçoamento” no trabalho que já realizavam.

Com relação ao tempo de Magistério na Rede Municipal, a hipótese levantada no item anterior de que o aumento de professores jovens ocorreu devido a uma nova leva de concursados que entrou na Rede Municipal de Ensino no ano de 2002 pode ser confirmada já que o quadro IV mostra um número muito grande de professores com poucos anos de Município no segundo Curso.

Outra explicação para o grande número de professores jovens pode dever-se a possíveis aposentadorias, já que o número de professores com mais de 30 anos de experiência é muito pequeno.

- **Rede particular**

Este item do questionário visou averiguar quantos professores dividiam sua jornada de trabalho entre a Rede Municipal e a Rede Particular de Ensino.

Quadro VI - Trabalha na Rede Particular do MRJ?

	SIM	NÃO
1º Curso	12	233
2º Curso	14	164

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Os resultados mostram que a grande maioria dos professores que fizeram o Curso dedicam-se exclusivamente à Rede Municipal, embora no segundo Curso o número de pessoas que trabalham na Rede Particular tenha um aumento pouco significativo.

Esta dedicação exclusiva à Rede Municipal faz a gente perceber o envolvimento e a crença destes profissionais na educação pública de nosso país. Mesmo com salário relativamente baixos, falta de materiais e diversas dificuldades, os professores se mostram comprometidos e interessados no que diz respeito à

sua formação profissional, a partir do momento que se disponibilizam a fazer um Curso de 120 horas, sem remuneração e fora do horário de trabalho.

- **Cargos que ocupam atualmente**

Assim como o item anterior buscou verificar a quantidade de professores que se dedicavam exclusivamente a Rede Pública, este procurou constatar quantos professores se dedicavam somente ao cargo docente. É válido ressaltar que, tanto neste item quanto no próximo, a quantidade de opções assinaladas por alguns professores foi de até 3, por isso, o número de respostas é maior que o número de questionários aplicados.

Quadro VII - Cargos que ocupam atualmente

	Professora	Diretora	Coordenadora	Prof./orient	Outra
1º Curso	238	5	7	3	20
2º Curso	164	11	4	0	8

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Podemos verificar que a grande maioria de participantes dos dois Cursos foram professores que estão se dedicando, exclusivamente, à carreira docente, embora existam uma pequena parcela de diretores, coordenadores e elementos das CREs. Na categoria **Outra**, foi comum encontrar elementos da DED, professores de sala de leitura, agentes administrativos etc.

- **Cargos que já ocuparam no Município**

Outro interesse do Curso de Extensão foi o de apurar quantos professores já haviam exercido outras funções na rede Municipal de Ensino durante os anos de profissão.

Quadro VIII - Cargos que já ocuparam

	Professora	Diretora	Coordenadora	Prof./orient	Outra
1º Curso	168	20	17	20	37
2º Curso	105	8	16	6	33

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Embora a maior parte dos participantes tenham se dedicado apenas ao cargo de professor, o número de pessoas que já exerceu alguma outra função dentro do Município aumentou em relação aos que estão exercendo.

Esse tipo de pergunta, assim como as outras aqui descritas, nos ajuda a perceber quais são os saberes que os professores possuem. Saberes estes da experiência, que se constroem através dos anos de prática e das diversas experiências vividas.

Como diz CANDAU (1997, p. 56),

para um adequado desenvolvimento da formação continuada é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério;

não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já está situando em relação à aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade.

○ **Escolaridade**

O Curso de Extensão teve a preocupação de incluir em seu questionário uma pergunta que averiguava toda a escolaridade dos participantes Assim, como nas respostas anteriores, uma parcela dos participantes assinalaram mais de uma opção.

Quadro IX – Escolaridade dos Professores

	Magistério	Adicional	Grad. ã concl.	Graduação	Pós-Grad.
1º Curso	136	83	40	119	18
2º Curso	95	55	44	107	24

Fonte: PUC-Rio/SME-RJ, 2001-2002.

Podemos observar que a grande maioria dos Professores concluíram ou estão concluindo o Ensino Superior, embora muitos dos cursos feitos não sejam ligados à Educação. Outro ponto positivo foi o aumento do número de pessoas que possuem pós-graduação. Isso nos mostra o interesse do professor em investir na sua formação.

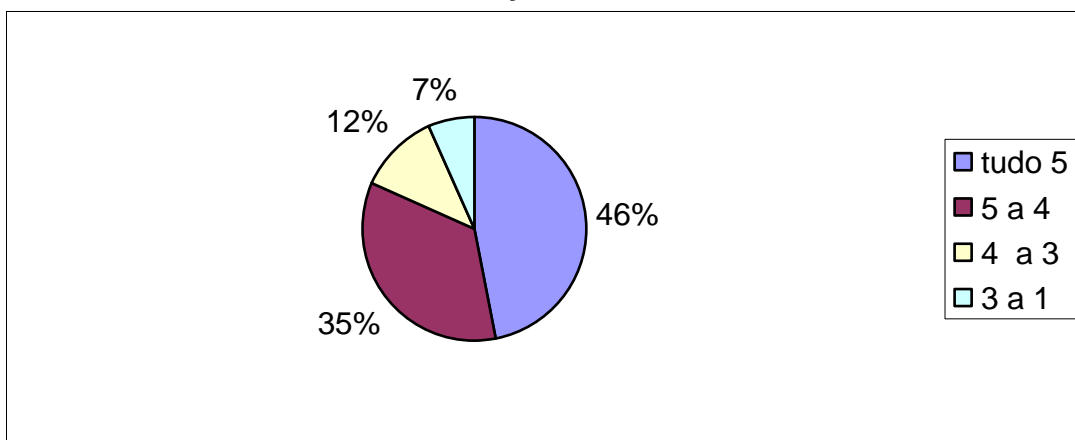
- **Descrevendo a Avaliação do Curso**

A segunda parte do questionário focalizou a avaliação do Curso de Extensão em Educação Infantil.

Ao todo foram 5 questões destinadas a avaliar o planejamento, o programa, os temas das aulas, a bibliografia e a contribuição do Curso para a formação profissional. Em cada questão, os professores puderam dar notas de 1 a 5. Para facilitar análise dos dados, optei por agrupar as respostas da seguinte forma:

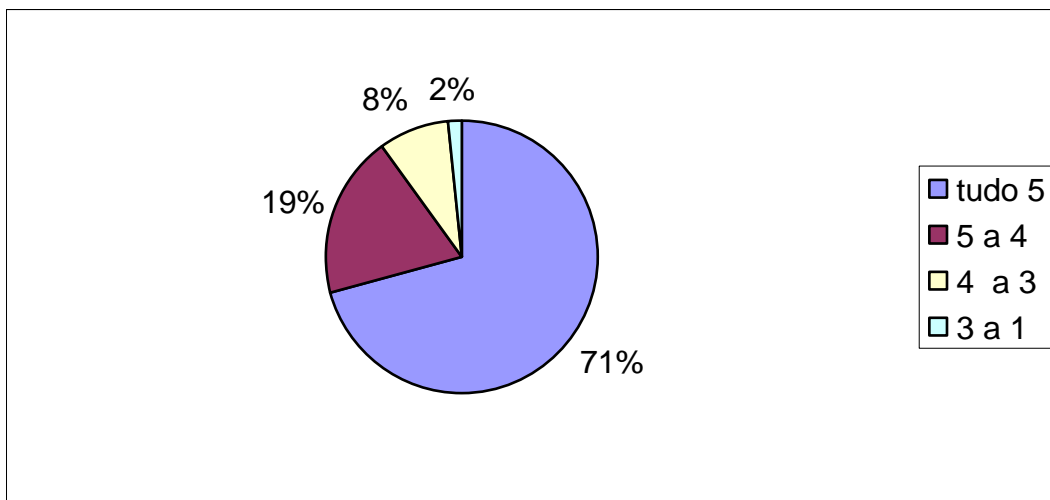
- a) todos os professores que deram nota 5 em todas as questões;
- b) todos os professores que deram notas de 5 a 4 nas questões;
- c) todos os professores que deram notas de 4 a 3 nas questões;
- d) todos os professores que deram notas de 3 a 1 nas questões;

Gráfico I - Avaliação do Primeiro Curso



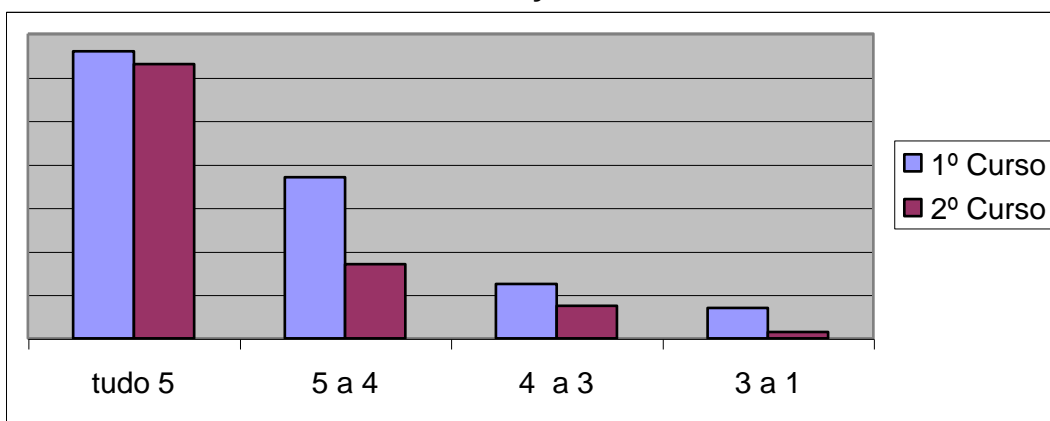
Fonte: questionário sobre dados gerais dos participantes do Curso de Extensão em Educação Infantil Puc-Rio/SME-RJ, julho 2001.

Gráfico II – Avaliação do Segundo Curso



Fonte: questionário sobre dados gerais dos participantes do Curso de Extensão em Educação Infantil Puc-Rio/SME-RJ, dezembro, 2002.

Gráfico III – Avaliação dos dois Cursos



Fonte: questionário sobre dados gerais dos participantes do Curso de Extensão em Educação Infantil Puc-Rio/SME-RJ, julho, 2001 e dezembro, 2002.

Os gráficos nos mostram que a satisfação dos professores no que diz respeito à qualidade do Curso foi muito grande. No primeiro Curso, quase 50% dos alunos deram nota 5 para todas as questões, já no segundo este valor aumentou para 71%.

Isso nos faz perceber que os objetivos traçados pela equipe que planejou e executou o Curso foram atingidos. Além das notas dadas, a grande maioria dos professores destacou, por escrito, a contribuição que o Curso deu para sua formação. Logo podemos concluir que o Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ pode ser considerado um locus de formação continuada para os professores da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, mesmo tendo atendido uma parcela ainda pequena dos profissionais que atuam nessa área.

Antes de terminar é válido ressaltar que, um questionário como este não possibilita uma análise mais aprofundada dos dados, na medida em que oferece uma grande diversidade de respostas, como no caso das perguntas 15 e 16, que averiguavam o bairro onde os alunos moravam e lecionavam. Se o interesse do questionário era saber se os alunos moravam perto de onde trabalhavam, seria mais produtivo elaborar uma questão mais direta, ao invés de verificar o bairro. O que se faz necessário então, é uma reelaboração do mesmo, para num Curso futuro, as respostas não se percam e mostrem efetivamente o que se quer saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após ter feito uma viagem pela história da Infância e dos profissionais que com ela trabalham, pude perceber que o Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ foi uma conquista para os professores do Município do Rio de Janeiro, mesmo tendo a consciência de que as 800 vagas oferecidas foram poucas, diante da quantidade de professores que trabalham na educação infantil da Rede de Ensino Municipal: somente em 2003, existiam 4.589 turmas de educação infantil, atendendo a 110.959 crianças em toda a cidade do Rio de Janeiro, segundo dados da própria SME.

O que se espera é que estes poucos professores que tiveram a oportunidade de freqüentar as aulas do Curso possam se tornar agentes multiplicadores em suas escolas, contagiando assim, seus colegas para que estes passem a refletir sobre sua prática e possam buscar caminhos para a sua formação continuada, construindo, assim, uma educação de qualidade para nossas crianças.

Mas só isto não basta! Precisamos de políticas de formação em serviço, que valorizem os professores e garantam uma continuidade a iniciativas como a do Curso de Extensão em Educação Infantil PUC-Rio/SME-RJ, que desencadeou em seus participantes o desejo de prosseguir investindo em sua formação.

Se a SME-RJ não continuar incentivando e proporcionando espaços que valorizem a formação profissional, corremos o risco deste Curso de Extensão em Educação Infantil, daqui alguns anos, se tornar mais um entre tantos outros Cursos que foram oferecidos de maneira estanque e descontínua. E não é isso que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra & WALSH, Tania. *Leis e narrativas sobre assistência e a educação no campo da Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil, 2002.

BAZÍLIO, Luiz, EARP, Maria & NORONHA, Patrícia (orgs). *Infância Tutelada e educação: História, Política, Legislação*. Rio de Janeiro: RAVIL, 1998

CANDAU, Vera. *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CIVILETTI, Maria Vitória Pardal. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. São Paulo, *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 76, fevereiro 1981, p.p. 31-40.

CORSINO, Patrícia. *Infância, Linguagem e Letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Tese de Doutorado, 2003.

_____ & KRAMER, Sonia. *Relatório Final do Primeiro Curso de Extensão em Educação Infantil – PUC-Rio/SME-RJ*. 2002. (mimeo)

DEL PRIORE, Mary. O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia. IN: DEL PRIORE, Mary (org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992, 2ª ed, p.p. 10-43.

_____. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. IN: DEL PRIORE, Mary (org). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000, p.p. 84-106.

FARIA, Sonimar. *História e Políticas de Educação Infantil*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Monografia do Curso de Especialização em Educação Infantil, 1996.

FILHO, Aristeo. *Educadora de Educadoras: trajetória e idéias da Heloísa Marinho – uma história do Jardim de Infância no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Dissertação de Mestrado, 1997.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-escolar no Brasil: a Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987, 3ª ed.

KUHLMANN, Moysés. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). São Paulo, *Caderno de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 78, agosto 1991, p.p. 17-26.

_____. Educando a Infância Brasileira. In: FILHO, Luciano, LOPES, Eliane & VEIGA, Cynthia (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed, p.p. 467-496.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726 – 1950. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

MULTIRIO, <http://www.multirio.rj.gov.br/>. (acesso em 02/2004)

NÓVOA, Antonio (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, José. A Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: FILHO, Luciano, LOPES, Eliane & VEIGA, Cynthia (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, 2ª ed, p.p.43-60.

RIZZINI, Irene. *O Século Perdido – Raízes Históricas das Políticas Públicas para a Infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TIRIBA, Lea. O Direito à Educação Infantil e relações entre Estado e Sociedade. Rio de Janeiro, *CD-RON Educação Infantil*, PUC-Rio, 2003.

VASCONCELOS, Celi. *A casa e os seus mestres: uma educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Tese de Doutorado, 2004.

TABELA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro I	35
Quadro II	46
Quadro III	47
Quadro IV	47
Quadro V	48
Quadro VI	49
Quadro VII	50
Quadro VIII	51
Quadro IX	52
Gráfico I	53
Gráfico II	54
Gráfico III	54

ANEXOS