

Obrigatoriedade escolar aos quatro anos: indagações sobre materiais didáticos escolares

Patrícia Corsino¹
Jordanna Castelo Branco²

Resumo

Este artigo analisa a escolaridade obrigatória para as crianças de quatro anos, no que diz respeito a distribuição de materiais didáticos escolares que a União e municípios do Estado do Rio de Janeiro têm disponibilizado às pré-escolas municipais. Para tal, foi realizada a revisão bibliográfica sobre as políticas de livro e leitura e a obrigatoriedade escolar, além da análise dos dados do questionário de pesquisa junto aos municípios do estado do Rio de Janeiro. Concluiu questionando iniciativas que entendem o livro didático e os sistemas apostilados como materiais didáticos distribuídos pelos municípios às crianças de 4 e 5 anos. Parafreando Santos (1999), entende que a Educação Infantil tem o direito de ser igual às outras etapas educacionais sempre que a diferença a inferiorizar e o direito de ser uma etapa diferente sempre que a igualdade descaracterizá-la.

Palavra chaves: obrigatoriedade escolar, Educação Infantil, material didático escolar.

Compulsory schooling to four years: questions about educational materials school

Abstract

This paper analyzes compulsory education for children of four years, in regard to didactics materials that the Union and the municipalities of the State of Rio de Janeiro have distributed to the municipal preschools. For this, such an analysis of legislation and research data developed in State of Rio de Janeiro. It concludes by questioning initiatives that understand the textbook and apostille systems as didactics materials distributed by municipalities to children of 4 and 5 years old. Paraphrasing Santos (1999), understands that early childhood education have the right to be equal to the other educational steps whenever difference to degrade and the right to be different where equality uncharacterized it.

Key words: Early Childhood Education, compulsory school, didactics materials

1 Professora Associada da Faculdade de Educação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordenadora adjunta do Laboratório de Estudos de Linguagem, leitura, escrita e educação (LEDUC).

² Pedagoga, Mestre em Educação pela UFRJ, doutoranda em educação na UFRJ, é técnica em assuntos educacionais da UFRJ

INTRODUÇÃO

Um pensar estrangeiro andou atordoando meu pouco entendimento. Ir para a escola era abandonar as brincadeiras sob a sombra antiga da mangueira; era renunciar o debaixo da mesa resmungando mentiras com o silêncio; era não mais vistoriar o atrás da casa buscando novas surpresas e outros convites. Contrapondo-se a essas perdas, havia a vontade de desamarrar os nós, entrar em acordo com o desconhecido, abrir o caderno limpo e batizar as folhas com a sabedoria da professora; diminuir o tamanho do mistério, abrir portas para receber novas lições, destramelar as janelas e espiar mais longe. Tudo isso me encantava. (QUEIRÓS, 1999, p.8).

O poeta Bartolomeu Campos de Queirós, nesta epígrafe, conta como foi o seu ingresso na escola, no final dos anos de 1940. Naquela época a maioria das crianças só entrava para a escola aos sete anos, idade da obrigatoriedade escolar. Eram poucos os Jardins de infância e creches num Brasil que ainda não havia universalizado o acesso ao antigo primário. Entrar para a escola significava uma ruptura com expectativas de perdas, especialmente do brincar, e também de ganhos, pela entrada num outro universo de possibilidades. As memórias do autor trazem à tona o significado atribuído pelo menino à entrada na escola identificado com o ingresso no mundo da cultura escolar, notadamente, vinculado à apropriação da linguagem escrita. Entrar para escola significava abrir o caderno, aprender a ler, escrever e contar.

A legislação brasileira, gradativamente, ampliou os anos de obrigatoriedade escolar, seja estendendo o número de anos de frequência à escola, seja ampliando a idade de ingresso à escolaridade. Recentemente, a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, determinou a obrigatoriedade da Educação Básica e gratuita para as crianças e jovens, dos 4 aos 17 anos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria. Estende o atendimento ao educando, em todas as etapas da Educação Básica, por meio de programas suplementares, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

De acordo com o documento “As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 5” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014), a emenda surge num contexto em que os dados apontam a quase universalização do acesso das crianças de seis anos ao Ensino Fundamental e as possibilidades da ampliação da pré-escola como importante elemento na diminuição das desigualdades educacionais:

Com uma velocidade rara, em se tratando de indicadores do sistema educacional brasileiro, [a pré-escola] já se aproxima de 80% a parcela das crianças de 4 e 5 anos frequentando a pré-escola em 2012. É perceptível também o sentido de convergência da trajetória: o acesso tem crescido de modo mais acelerado justamente entre os que estavam em pior situação inicial, como a população rural e os 20% mais pobres. É interessante notar também como, excepcionalmente nessa faixa etária e nível de ensino, a cobertura apresentada pela Região Nordeste é bastante elevada – e já era maior do que a encontrada no Sudeste mesmo antes do FUNDEB, ainda em 2005. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014, p.38)

Entretanto, desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, o acesso à escola já se configurava como um direito público subjetivo do cidadão a partir do nascimento. O que mudou com a referida EC para a Educação Infantil? Foi a afirmação do direito, a obrigatoriedade da oferta pelo poder público, a ampliação a toda Educação Básica de programas suplementares e a obrigatoriedade de frequência à pré-escola que, até então, era uma opção dos pais. A inclusão das crianças de quatro anos na escolarização obrigatória suscita muitas indagações tanto para as políticas educacionais – que precisam atender a demanda com qualidade- quanto para as práticas pedagógica – que precisam buscar as especificidades da Educação Infantil, quanto, ainda, para a função social da escola – quem passa a ter acesso e o que a escola muda na vida das crianças e de suas famílias. Nesta via, perguntamos: como tem sido concebida a escolarização obrigatória aos quatro anos? As expectativas de ingresso à escola, apontadas por Queirós, estariam presentes também na obrigatoriedade aos quatro anos? Cadernos limpos com folhas a serem batizadas estariam à espera das crianças de quatro anos? O que seriam os materiais “didático escolares” que as crianças pré-escolares passaram a ter direito?

Na busca de responder, ainda que parcialmente, a estas perguntas, este artigo se propõe a discutir e analisar a escolaridade obrigatória aos quatro anos no que diz respeito aos programas complementares referentes aos materiais didáticos escolares a que a Educação Infantil passou a ter direito. Abordaremos em especial a inclusão da Educação Infantil no Programa Nacional do Livro Didático-PNLD e no Programa Nacional de Biblioteca da Escola- PNBE, de responsabilidade da União, e em programas e projetos de distribuição de livros e materiais didáticos implementados por secretarias municipais de educação de municípios do Estado do Rio de Janeiro. Toma como base para análise dos programas da União, a legislação brasileira, em

particular, o Decreto Federal nº 7.084, em 27 de janeiro de 2010, bem como os dados disponibilizados no portal do Ministério da Educação; e para as especificidades das secretarias municipais de educação do Estado do Rio de Janeiro dados da pesquisa institucional “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão” desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ, na qual fazemos parte.

Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer e analisar políticas de livro e leitura desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação-SME dos municípios do Estado do Rio de Janeiro e suas implicações em práticas de leitura literária de creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental. Na perspectiva macro das políticas se propôs a levantar programas e projetos de livro e leitura desenvolvidos pelas SME dos municípios do Estado do Rio de Janeiro, considerando três eixos de análise: acervos – características, constituição e organização-, espaços de livro – lugares onde os livros são organizados e disponibilizados à leitura; e mediações – formas de ler literatura, formação de professores leitores e mediadores de leitura. Na perspectiva das implicações e apropriações, a pesquisa tem desenvolvido estudos qualitativos em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas públicas, de modo a conhecer e analisar o lugar que a literatura ocupa na formação de crianças e professores. Na estreita relação entre as dimensões macro e micro e vice-versa, a proposta da pesquisa é tecer reflexões para se pensar a formação de leitores literários na escola e como os projetos de livro e leitura se situam nas agendas das políticas educacionais para a infância.

Neste artigo analisamos algumas questões do questionário aplicado junto aos setores responsáveis pelo livro e a leitura nas secretarias municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Foram obtidas 62 respostas (67,3% dos 92 municípios do estado) de municípios de todas as regiões e, mais especificamente, da Região Metropolitana, o que se configurou como uma significativa abrangência, especialmente em relação à população do estado, já que os municípios respondentes abarcam mais de 80 % da população infantil.

O artigo está organizado em três partes: na primeira, fazemos uma breve discussão sobre obrigatoriedade escolar aos quatro anos, trazendo a questão do direito à educação; na segunda parte discutimos os materiais didáticos escolares para a Educação Infantil, no contexto da EC nº 59/2009; e na terceira, analisamos respostas do referido questionário que tratam das ações municipais em relação aos materiais didáticos escolares distribuídos para a Educação Infantil. Concluímos com pressuposto de Santos (1999, p.44) que se

aplica à obrigatoriedade escolar aos 4 anos: o direito ser igual às outras etapas sempre que a diferença inferiorizar a Educação Infantil e o direito de ser uma etapa diferenciada sempre que a igualdade descaracterizá-la. O acesso à pré-escola a todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos pode ser um fator de inclusão social das crianças das camadas mais pobres, entretanto, sem uma reflexão sobre os materiais didáticos que serão disponibilizados às crianças, corre o risco de se tornar pouco criativa e dialógica indo na contra mão da sua finalidade que é promover o desenvolvimento integral das crianças.

OBRIGATORIEDADE DA ESCOLARIZAÇÃO AOS QUATRO ANOS: UM DIREITO DAS CRIANÇAS

A obrigatoriedade da escolarização das crianças de quatro anos foi motivo de polêmica no campo da Educação Infantil, com posições antagônicas. Os argumentos favoráveis, como defende o deputado federal Rogério Marinho - relator da PEC no 277/2008, que deu origem a referida ementa- apontam a ampliação como positiva tanto para garantia do direito à educação, quanto para colaborar para melhorar a qualidade do desempenho escolar futuro, no Ensino Fundamental. Os argumentos contra giram em torno da separação entre creche e pré-escola- direção contrária à integração que foi uma importante conquista da LDB-1996, podendo significar um retrocesso no campo educacional-; das práticas pedagógicas preparatórias e instrucionais que a obrigatoriedade pode impor às crianças; da inclusão precoce de crianças com menos de seis anos (feitos até 31 de março) no Ensino Fundamental; e da responsabilização dos pais pela não frequência dos filhos à pré-escola, uma inversão de posição, já que isso ocorre por falta de oferta de vagas pelo poder público.

A ampliação da obrigatoriedade escolar pela EC 59/2009 não foi um tema amplamente discutido na sociedade nem na área educacional, foi uma medida do poder público, que veio na esteira da ampliação dos recursos para a educação. Foi uma “ementa” da Ementa que estabeleceu o fim gradativo da Desvinculação das Receitas da União –DRU- para os recursos vinculados à educação, restabelecendo, a partir de 2011, o compromisso da União com a vinculação de recursos, tal qual previsto no texto original da Constituição Federal. O pressuposto subjacente é que por força de lei os entes federados seriam pressionados a trazer a ampliação da escolaridade obrigatória, seguindo, ainda, uma tendência de vários países da América Latina e Caribe (Oreal/Unesco, 2004). Suposição que não considera as questões mais complexas que dizem respeito à qualidade da oferta.

Na perspectiva da garantia do direito subjetivo à educação, cabem reflexões de Bobbio (1992). Especialmente no que diz respeito aos direitos sociais, o autor refere-se a um processo intimamente ligado às transformações globais da sociedade e afirma que “prova disso é que as exigências de direitos sociais se tornaram tanto mais numerosas quanto mais rápida e profunda foi a transformação da sociedade” (p.76). Para Bobbio os direitos não nascem todos de uma vez, mas sim de um processo paulatino e histórico em que os direitos civis surgiram da luta dos parlamentares contra os soberanos absolutos e os direitos políticos e sociais dos movimentos populares. A vida, a liberdade individual, a liberdade de ir e vir, a liberdade de pensamento e fé, a igualdade, a propriedade privada e a segurança jurídica foram os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos. Já a educação, a saúde e assistência em geral incorporaram-se posteriormente ao grupo de direitos num processo lento, ambíguo e contraditório.

Por sua vez, a evolução dos direitos sociais para se converterem em Direito Positivo, ou seja, inscritos no âmbito das Constituições e das Leis em geral, para Bobbio passam por um processo. Primeiro, ocorrem discussões mais segmentadas, disso resulta uma generalização das discussões, depois novas expectativas que atingem vários países e nações, ganhando um caráter de internacionalização. O passo seguinte é a especificação, ou seja, determinados segmentos sociais passam a ser titulares do direito. Para o autor, três grandes áreas ganharam esta materialidade: o gênero - movimento feminista do séc. XX, os portadores de necessidades especiais e as fases da vida, especialmente a terceira idade, a quarta idade e a infância. É ainda o autor que assevera que, a educação passa a ser vista como dever do Estado de Direito a partir do séc. XVIII, na Modernidade, com o surgimento da burguesia, do pensamento racionalista e do Estado nacional, na Europa. Porém, é depois da Segunda Guerra Mundial que se assiste de fato a uma democratização do ensino e a um aumento da escolaridade obrigatória. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU, em 1948, a Educação passa a ter um caráter universal: toda pessoa tem direito à educação. Esta determinação será reafirmada no Princípio 7 da Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU, em 1989: “a criança tem direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares”.

Bobbio (1992) ao situar os grandes princípios postos pela ONU, analisa o direito à educação como direito à educação escolar, pois é no interior da escola que se põe a educação à disposição das crianças. Assim, o problema

hoje não é mais de fundamentar os direitos do homem, mas de protegê-los. Os direitos sociais são mais difíceis de serem protegidos do que os direitos civis e políticos porque são dispendiosos. Para se assegurar o direito das crianças à educação é necessário financiamento. Embora um importante passo na garantia do direito à educação se dê no Brasil quando ela passa a ser definida constitucionalmente como direito público subjetivo, que significa poder de ação que a pessoa possui de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido (Horta,1998, p.6), não basta a garantia dos direitos na legislação. Frente as desigualdades econômicas e sociais, a proteção dos direitos sociais tem exigido a presença do Estado e, consequentemente, a adoção de políticas públicas adequadas para o seu efetivo cumprimento.

Santos, Nunes e Falciano (2015, p.14) consideram políticas públicas como tudo que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões. “Até mesmo as omissões ou má gestão realizada por um governo se constituem em política pública, no sentido das consequências geradas para a população”. O que significa que é no âmbito das agendas políticas que a ampliação da escolarização obrigatória vai ser efetivamente garantida.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, o sistema federativo brasileiro, regido constitucionalmente pelos princípios da autonomia e do regime de colaboração (Art. 23 da CF) acaba englobando municípios, estados e Distrito Federal e União. Ainda que cada ente federado tenha autonomia na execução do que é de sua competência, como elucidam Nunes, Corsino e Didonet (2011, p.32), ao erigir o município ao nível de ente autônomo da República Federativa, a Constituição não o declara autossuficiente. Antes, elege o princípio da colaboração entre os entes, para garantir as condições de cada um cumprir suas respectivas competências. O regime de colaboração materializa-se com ações complementares e supletivas, subsidiadas técnica e/ou financeiramente pelos entes mais capazes de fazê-lo.

Conforme o pacto federativo (definido pelos Art. 145 a 162 da CF) cabe aos municípios a maior responsabilidade pela oferta de Educação Infantil e Ensino Fundamental, muitos com recursos insuficientes para tal. A distribuição do bolo tributário no Brasil, segue uma lógica que concentra grande parte dos tributos na União. Assim, 68% de todos os impostos arrecadados no Brasil, em média, vão direto para o governo federal, que mensalmente redistribui um percentual para os estados e municípios, que

termina com 57% da arrecadação para União, 25% para os estados e 18% para os municípios. Não há dúvida de que a questão do financiamento da educação no Brasil necessita de revisão, assim como a tributação em geral. São temas complexos, que requerem negociações de várias instâncias e que não se limitam à da área educacional, mas são questões das políticas públicas com fortes repercussões na garantia dos direitos sociais.

Ampliar a escolaridade obrigatória exige fortes investimentos em infraestrutura, equipamentos, materiais pedagógicos e, sobretudo, formação dos profissionais para atuarem na Educação Infantil. O que envolve, ainda, a formulação de orientações pedagógicas que contemplem as especificidades da Educação Infantil, de modo a colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que trazem as dimensões interacional, lúdica e criativa do trabalho com crianças. Tudo isso precisa ser assumido não apenas pelos municípios como também por meio de programas e projetos dos Estados, Distrito Federal e União, numa co-responsabilização dos entes federados.

Não há dúvida de que serão necessárias ações, especialmente, do governo federal, no exercício de sua função colaborativa e supletiva, para que todas as crianças brasileiras de quatro anos possam ter não apenas sua matrícula na pré-escola garantida, mas também outros direitos que se relacionam a uma educação de qualidade, tais como: brincar, se expressar com diferentes linguagens, opinar, imaginar, criar, partilhar sua cultura e ampliar suas referências culturais, participar de decisões, entre tantas outras possibilidade de conhecer a si mesmas, o outro e o mundo. Qualidade que depende de escolas equipadas e de professores bem formados. Ações que necessitam ter continuidade nas agendas políticas.

A obrigatoriedade aos quatro anos traz impasses para os 5.568 municípios brasileiros. Coelho (2011, p.32) alerta que o não oferecimento da Educação infantil (creche e pré-escola) implica na responsabilidade da autoridade pública competente, conforme determina a Constituição Federal. Isto significa que os municípios precisam de imediato atender à demanda por Educação Infantil de toda sua população infantil de 4 e 5 anos de idade. Como a média de cobertura escolar desta faixa etária no final de 2015 chegou a 87%, iniciamos o ano de 2016 sem atingir a meta pretendida e os dirigentes, legalmente, correm o risco de serem acusados e até condenados por ineficiência administrativa, descaso governamental com direitos básicos do cidadão, incapacidade de gerir os recursos públicos, entre outros. Impasse que

é fruto de contradições, ambiguidades, má gestão e até mesmo omissão do poder público, dos diferentes entes federados, na condução de suas políticas públicas.

Kramer, Nunes e Corsino (2011) chamam a atenção para mais algumas questões que a obrigatoriedade escolar aos quatro anos pode suscitar:

A educação é um campo de disputa (...). A obrigatoriedade de frequência das crianças de 4 e 5 anos à escola pode levar à compreensão de que é aí que a educação básica começa, reiterando a antiga cisão entre creche e pré-escola e trazendo de volta à cena o ideário de preparação para o ensino fundamental. Corre-se o risco de desvincular a educação Infantil dos princípios formulados para creche e pré-escola e não se enfrenta a verticalidade do processo escolar, nem no que se refere à formulação das políticas nem no que diz respeito aos projetos curriculares. Acentua-se a fragmentação da educação básica sem atentar para as transições (KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p. 75).

A obrigatoriedade escolar aos quatro anos traz indagações tanto para a Educação Infantil – creche e pré-escola- quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental, exigindo reflexões e ações também no campo de projetos curriculares. Discutir as especificidades de cada etapa, numa perspectiva de verticalidade, sem acentuar as fragmentações é um grande desafio. Entendemos que os materiais “didáticos escolares”, que as crianças de 4 a 5 anos passaram a ter direito ao ingressarem na pré-escola, podem apontar caminhos para se discutir o ideário preparatório que invisibiliza o importante lugar da pré-escola nas transições entre segmentos. O material eleito dá visibilidade a concepções e propõe práticas. A seguir abordaremos programas de materiais didáticos que as crianças a partir dos quatro anos passaram a ter acesso no âmbito dos programas do governo federal.

REFLEXÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICO ESCOLARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

(...) todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particulares. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra (BAKHTIN, 1992, p.32)

Não se pode discutir materiais didáticos escolares na/para a Educação Infantil sem pensar a sua natureza sógnica, ou seja, os sentidos que ultrapassam suas particularidades. Os espaços e toda materialidade que compõe creches e pré-escolas dizem algo, nos interrogam e nossas interpretações são as respostas possíveis, em um dado momento. A organização dos móveis, os objetos, murais, brinquedos, livros e tantos outros materiais vão dizendo das interlocuções que ali se estabelecem e, simultaneamente, nos chamam a interagir e a entrar na corrente comunicativa. Neste sentido, afirmamos que o pedagógico está também impresso na linguagem das coisas, ou melhor, na “linguagem pedagógica das coisas” que, para Pasolini (1990, p.125) nos educa e nos forma. Assim, os espaços e materiais atuam pedagogicamente, e as escolhas dos dirigentes e docentes na apresentação e ordenação destes espaços e no que ali se dispõe às crianças fazem diferença porque enunciam e são signos ideológicos que desencadeiam ações, interlocuções. E novamente perguntamos que materialidade aguarda as crianças de 4 e 5 anos que chegam à escola? O que seriam os materiais “didático escolares” que as crianças de 4 a 5 anos passaram a ter direito ao entrarem para a pré-escola?

Neste texto, as lentes que escolhemos para olhar esta questão e fazer indagações sobre os materiais didáticos escolares para a Educação Infantil, no contexto da EC nº 59, são do telescópio, da letra da lei e das respostas do questionário já mencionado. Iniciaremos pela legislação federal para depois adentrar em questões municipais com uma visada panorâmica de movimentos que estão em curso no Estado do Rio de Janeiro.

Com o objetivo de desenvolver programas suplementares de material didático-escolar, foi revogado pela Presidência da República, em 27 de janeiro de 2010, o Decreto nº 7.084, também conhecido como Lei do Programa Biblioteca na Escola- PNBE e Lei do Programa Livro Didático-PNLD. No seu Art. 1º, que trata das Disposições Gerais, o decreto postula que “os programas de material didático executados no âmbito do Ministério da Educação são destinados a prover as escolas de educação básica pública das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita”.

Observa-se que o Decreto não se restringe a provisão de livros às escolas. Ao se referir a outros materiais de apoio à prática educativa se abre a brinquedos, CD, DVD, *softwares*, entre outros. Entretanto, nos seus capítulos seguintes, dispõe sobre o PNLD, PNBE e procedimentos para avaliação,

seleção e aquisição das obras, deixando este item dos materiais sem especificação. Perguntamos: por que, no contexto da EC nº 59 estes “outros materiais de apoio à prática educativa” fundamentais à Educação Básica, especialmente, para receber as crianças de 4 e 5 anos, não foram detalhados no Decreto? Como pensar na qualidade de oferta da Educação Infantil sem o exercício da função supletiva na União no que diz respeito a melhoria das condições dos contextos educativos?

Quanto à compra de brinquedos, em consulta ao portal do FNDE (ww.fnde.gov.br), encontramos uma defesa do brinquedo e da brincadeira como constitutivos da infância e o reconhecimento de que a aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das DCNEI. Observamos no mesmo site que o Ministério da Educação, por meio do FNDE, desde 2012, tem dado apoio técnico aos estados, municípios e Distrito Federal, realizando licitações na modalidade de Pregão Eletrônico para Registro de Preços, para que, com recursos próprios ou de outras fontes, possam adquirir brinquedos por meio de adesão à ata de registro de preços disponível na página do FNDE. Embora este apoio muito facilite a parte operacional das compras, pois os municípios têm dificuldades em fazer as licitações públicas, sem um aporte de recursos, a aquisição de brinquedos por muitos municípios não se viabiliza.

É preciso destacar que a maior parte das verbas do governo federal destinados à compra de equipamentos para a Educação Infantil estão circunscritas ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil - Proinfância que teve início em 2007. Além da construção de unidades de Educação infantil (que até 2014 totalizavam 8.728 unidades distribuídas em mais de 2.500 municípios), “são destinados recursos para equipar as unidades de educação infantil em fase final de construção, com itens padronizados e adequados ao seu funcionamento” (ww.fnde.gov.br). Não há dúvida de que o Proinfância é um importante programa para o Brasil atingir a Meta 1 do PNE- 2014-2024- “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE”. Por sua vez, estes equipamentos construídos dentro de padrões de qualidade de infraestrutura - com espaços amplos, área externa etc.- alteram o lugar da Educação Infantil no contexto em que são implantados, pela visibilidade do próprio equipamento que evidencia um espaço apropriado arquitetônica e esteticamente diferenciado para a educação das crianças de 0 a

5 anos. Como já abordamos na epígrafe da sessão, a materialidade é s'gnica institui pr'cticas, instiga, provoca a'ç'ões, rela'ç'ões e intera'ç'ões. Mas, o momento atual- ano de 2016-, em que muitos munic'pios n'õ conseguiram atingir a universaliza'ç'ão da pr'e-escola e muitos est'õ ampliando a oferta de vagas em espa'os improvisados e at'e mesmo inapropriado para a faixa et'ria da pr'e-escola, programas suplementares voltados para a aquisi'ç'ão de brinquedos e outros materiais pedag'gicos seriam importantes para a melhoria das condi'ç'ões de oferta. Ainda que a qualidade educacional n'õ se limite à materialidade, as condi'ç'ões prec'rias desta dificilmente institui uma educa'ç'ão de qualidade.

O Art. 6º do Decreto nº 7.084, disp'õe sobre o PNLD, um dos mais antigos programas de livro e leitura do governo federal. Criado em 1985, pelo Decreto nº 91542, o PNLD visa subsidiar o trabalho pedag'gico dos professores por meio da distribui'ç'ão de cole'ç'ões de livros did'cticos aos alunos da educa'ç'ão b'asica. A cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos dos segmentos: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino m'edio. É um programa executado em ciclos trienais alternados, que distribui tamb'e m vers'ões acess'iveis (áudio, Braille e MecDaisy) dos livros aprovados e escolhidos no âmbito do PNLD para as crian'as com defici'ncias. No Decreto em pauta, a Educa'ç'ão Infantil n'õ é mencionada no processo de avalia'ç'ão, escolha e aquisi'ç'ão das obras do PNLD. Podemos inferir que esta diferencia'ç'ão seria uma forma do governo federal marcar as especificidades da Educa'ç'ão Infantil, etapa da Educa'ç'ão B'asica em que o livro did'ctico n'õ se configura como um material adequado ao trabalho pedag'gico? Entendemos esta indaga'ç'ão como uma afirmativa, uma vez que os livros did'cticos, dificilmente se alinham às DCNEI-2009, que prop'õem um trabalho pr'ximo das crian'as e de seus grupos, capaz de articular suas experi'ncias e seus saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrim'nio cultural, art'stico, ambiental, cient'fico e tecnol'gico. Documento de cunho mandat'rio que deve ser considerado nas propostas e projetos pedag'gicos dos estados, munic'pios e institui'ç'ões de Educa'ç'ão Infantil. Mas se o Decreto evidencia que o PNLD n'õ inclui a Educa'ç'ão Infantil, outras quest'ões inquietam: se o mercado editorial produz material did'ctico como livros e apostilas para a Educa'ç'ão Infantil e muitas escolas privadas e at'e mesmo p'blicas os adotam, haveria uma press'ão de editoras e das pr'prias equipes pedag'gicas dos munic'pios para a abertura do PNLD para a Educa'ç'ão Infantil, aos moldes do PNLD do Ensino Fundamental? Como fazer valer as DCNEI e reiterar que, na Educa'ç'ão Infantil o material adequado s'õ os "outros

materiais de apoio à prática educativa” que podem ser jogos, brinquedos, CD, DVD, livros informativos destinados ao público infantil?

O Art. 8º do Decreto versa sobre o PNBE, que tem como objetivo “prover as escolas públicas de acervos formados por obras de referência, de literatura e de pesquisa, bem como de outros materiais de apoio à prática educativa”. O artigo inclui a Educação Infantil no processo de avaliação, seleção e aquisição das obras, em ciclos regulares bienais, junto ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Paiva (2012), o PNBE, criado 1997, tem como objetivo principal democratizar o acesso a obras de literatura brasileira e estrangeiras infantis e juvenis, além de oferecer material de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas. Destina-se à distribuição e composição de acervos para as bibliotecas das escolas públicas que atendem a todos os segmentos da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA) de maneira alternada. Os acervos são constituídos por diferentes categorias de livros e gêneros, que são selecionados com base em 3 critérios básicos: a qualidade textual – que se revela nos aspectos estéticos, literários e éticos, na estruturação da narrativa, poética ou imagética, em uma escolha vocabular que não só se respeite, mas, também, amplie o repertório linguístico dos leitores das faixa etária correspondente a cada uma das edições do programa-; a qualidade temática, que se manifesta na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e ao nível dos conhecimentos prévios que possuem; e a qualidade gráfica - que traduz na excelência de um projeto gráfico capaz de motivar e enriquecer a interação do leitor com o livro, e na qualidade estética das ilustrações, a articulação entre texto e ilustrações e o uso de recursos gráficos adequados aos leitores.

O PNBE, em 2008, já havia incluído a pré-escola no processo de avaliação, seleção e aquisição de obras literárias. O Decreto nº 7.084 passou a incluir também as creches públicas que, a partir de 2010 e com regularidade bienal, começaram a receber obras literárias para compor os seus acervos. Ainda que cada instituição de Educação Infantil receba poucos livros (escolas de 1 a 40 crianças, 1 acervo de 25 títulos e as com mais de 40 crianças, 2 acervos), a regularidade do programa tem provido as escolas com obras de literatura infantil de reconhecida qualidade, dando melhores condições para se desenvolver um trabalho de leitura literária junto às crianças. Destacamos que no PNBE-2014, diferentemente dos anteriores, cada turma de Educação

Infantil recebeu um acervo literário para compor a biblioteca de turma. Outra inovação foi que, junto aos livros de literatura infantil, foram distribuídos guias (conforme a etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA), intitulados “Literatura fora da caixa” (FNDE/MEC, 2014) com textos sobre literatura na escola e resenhas dos livros selecionados, para orientação aos professores. A Educação Infantil também recebeu em 2013 obras de referência para estudo dos professores. Observa-se, com estas ações, uma ampliação das possibilidades de acesso de crianças e adultos aos livros e à leitura, desde a creche.

O PNBE configura-se com um importante programa do governo federal de democratização do livro e da leitura. Atinge escolas dos mais longínquos rincões brasileiros, de municípios que, muitas vezes, não têm livrarias nem bibliotecas. Os acervos do PNBE, compostos por obras literárias diversificadas – em gêneros, autores, ilustradores, projetos gráficos-, coloca o leitor frente a uma bibliodiversidade (CARRASCO, 2012). São acervos para formar a biblioteca escolar, de uso coletivo, com possibilidades de alcançar não apenas os estudantes, mas toda comunidade escolar: professores, funcionários e familiares. Entendemos com Candido (2011), que a literatura é um direito de todos, pelas seguintes razões: pela capacidade que a literatura tem de atender à nossa imensa necessidade de ficção e fantasia; por sua natureza essencialmente formativa, que afeta o consciente e o inconsciente dos leitores de maneira bastante complexa e dialética, como a própria vida, em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos; por seu potencial de oferecer ao leitor um conhecimento profundo do mundo, tal como faz, por outro caminho, a ciência. Um direito incompressível, como argumenta Candido (2011), uma necessidade que não pode ser suprimida da vida das pessoas. É neste sentido amplo da literatura, que ultrapassa as questões objetivas, instrucionais e instrumentais é que a leitura literária é formativa. A literatura ocupa o lugar do outro constitutivo, na relação do sujeito com a alteridade, apresenta o mundo e também inverte a sua ordem, proporciona a partilha de uma experiência comum, evocando o pertencimento a um grupo, a uma cultura, possibilita ao sujeito a apropriação de significados partilhados e a produção de sentidos. Portanto, possibilita inúmeras ampliações: do conhecimento de si, do outro e do mundo, das experiências estéticas, linguísticas, expressivas e sensíveis.

O PNBE, ao colocar os livros de literatura de qualidade nas escolas, abre a possibilidade de a leitura literária acontecer junto às crianças da Educação Infantil. O que abre espaço para que possam ter experiências provocadoras das ampliações e ainda, para que possam despertar o desejo de ler. A questão é a

mesma já abordada: a distribuição de livros por si só não basta, é preciso tirá-los da caixa e ter tempo e espaço para a leitura acontecer, mas sem o livro não há leitura.

Por sua vez, os dados dos programas, disponíveis no site do FNDE, indicam que em 2013 e 2014, enquanto que para o PNLD foram investidos cerca de 2,3 trilhões de reais, para o PNBE os investimentos ficaram em torno de 170 bilhões de reais. Observa-se, em primeiro lugar, um grande aporte de recursos nestes programas, e em segundo, uma diferença significativa entre eles, evidenciando mais ênfase no livro didático que no literário. Em que pesem as diferenças de finalidade entre um programa e outro, bem como a relevância do livro didático para o ensino e aprendizagem, em tempos de contenção de gastos públicos, esta diferença pode se tornar ainda maior, comprometendo o direito à literatura.

Ainda em relação ao PNLD e ao PNBE, ressaltamos que, como são programas que movimentam uma grande quantidade de dinheiro público, fomentam sobremaneira o mercado editorial, brasileiro e estrangeiro e, por isso mesmo, exigem Editais detalhados e criteriosos, além de lisura e transparência em todas as etapas do processo de avaliação, seleção e aquisição das obras. Neste sentido, a seleção dos livros de ambos os programas segue critérios fundamentados teoricamente, com coordenação de universidades públicas e participação de professores qualificados na elaboração de instrumentos de avaliação, pareceres e análise pormenorizada das obras. Um conjunto de procedimentos que objetiva selecionar livros de qualidade, entendida a partir de ampla discussão coletiva. O processo de análise e seleção das obras é tornado público de diferentes formas, no site do FNDE, em guias de orientação aos professores, em trabalhos científicos. A questão da transparência do processo tem mobilizado o Congresso Nacional onde tramitam três Projetos de Lei sobre o tema (PL 2460/2011, PL 3088/2012 e PL 3881/2012). Perguntamos se estados e municípios ao fazerem suas compras de livros e de outros materiais de apoio à prática educativa, se espelham nos processos de seleção do PNLD e PNBE.

Passaremos agora à discussão das políticas de livros e leitura desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação de municípios do Estado do Rio de Janeiro que responderam ao questionário já descrito na introdução deste artigo. Nosso objetivo é de refletir sobre a obrigatoriedade escolar aos quatro anos e os materiais didáticos distribuídos às pré-escolas. Como que as escolhas dos materiais podem evidenciar concepções e práticas

que se aproximam ou se afastam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

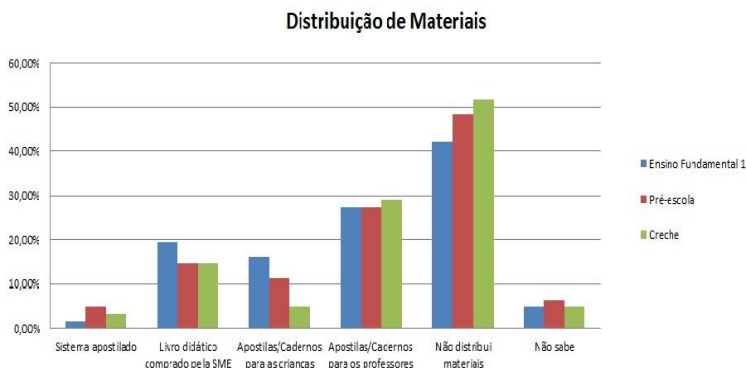
MATERIAIS DIDÁTICOS ESCOLARES: O QUE COMPRAM OS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO?

Como já anunciamos na introdução, foi nossa intenção na pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão” traçar um panorama das políticas do livro e leitura que estão sendo desenvolvidas nos municípios do Estado do Rio de Janeiro. Elaboramos um questionário a partir de indagações que surgiram nos campos empíricos das pesquisas qualitativas desenvolvidas pelos componentes grupo. Questões que nos permitissem relacionar o micro das relações cotidianas com o macro das políticas e vice-versa, num movimento de pensar o livro e a leitura na escola a partir de pontos de vistas que se completam. Trazemos para análise algumas perguntas que dialogam com as indagações que fomos levantando anteriormente neste artigo.

Uma delas diz respeito à adesão do município ao PNLD. Como o município do Rio de Janeiro havia aderido parcialmente ao programa, no momento em que passou a produzir suas próprias apostilas para a pré-escola e para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi nosso interesse saber se outros municípios do estado também estavam seguindo esta direção. Dos 62 respondentes, apenas dois aderiram parcialmente ao PNLD (um deles o próprio Rio) não se confirmando a tendência.

Outra questão que já intuíamos é que vários municípios do estado tinham seus programas municipais de distribuição de materiais didáticos, mas não tínhamos informações sobre quantos o faziam e nem quais materiais compravam e distribuíam às escolas. O Gráfico 1 a seguir apresenta as respostas dadas pelos municípios respondentes para cada segmento:

Grafico1- Proporção de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro por materiais que distribuem em creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental- Rio de Janeiro-2015.



Fonte: Microdados da pesquisa “Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão”. Rio de Janeiro: UFRJ-FAPERJ, 2015.

Dado que poderiam assinalar mais de uma resposta, observamos que um número significativo dos municípios que responderam ao questionário não distribuem materiais didáticos às escolas, o que é coerente com a quase totalidade de adesões ao PNLD. Em relação à pré-escola 30 (48,39%) dos municípios não distribuem. Entretanto, os outros 32 que distribuem materiais 9 (14,52%) enviam livros didáticos para as pré-escolas, 7 (11,29%) enviam apostilas /cadernos elaborados pela própria secretaria para uso direto das crianças, 3(4,84%) adotam sistemas apostilados e 17 (27,42%) enviam apostilas/cadernos elaborados pela própria secretaria de orientações aos professores. Comparando a distribuição de materiais entre os segmentos, podemos dizer que as secretarias municipais que distribuem livros didáticos o fazem em maior proporção para os anos iniciais e em igual proporção para creches e pré-escolas. Já em relação a apostilas/cadernos a pré-escola ocupa uma posição mediana, mais municípios enviam para pré-escola do que para creche e em número um pouco maior para aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Evidencia-se que, em mais da metade dos municípios respondentes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental as crianças estão recebendo mais de um material: os livros do PNLD e os que cada Secretaria Municipal de Educação compra. Perguntamos como fica a autonomia do

professor frente a tantos materiais a serem utilizados, bem como às particularidades e interesses de cada grupo.

Na pré-escola, cerca de 30% dos municípios respondentes distribuem materiais, o que evidencia uma tendência de padronização do trabalho pedagógico a ser desenvolvido junto às crianças de 4 e 5 anos. O que estaria sendo ensinado às crianças da pré-escola por via dos materiais distribuídos?

Foi solicitado aos respondentes que especificassem quais os títulos dos materiais comprados. Foram citados os seguintes títulos: Coleção “Eu gosto mais”, da editora IBEP; Coleção “Pessoinhas”, da editora FTD; Coleção “Prosinha 2 e 3”; “Cores”; “Deus dá coragem”; “Formas e cores brilhantes”; “Meu primeiro e grande livro dos números”. As coleções supracitadas são compostas por mais de um volume e se organizam por áreas do conhecimento. Ainda que uma delas busque desenvolver as unidades por temática, as orientações para os professores trazem os objetivos por área. Nos chamou a atenção a ênfase dada por uma delas à alfabetização. Os volumes que a compõe são: linguagem, matemática, natureza e sociedade, caderno de alfabetização, caderno de letras e volume inicial. Numa breve análise das coleções, fica clara a intenção de sistematização de conteúdos relacionados ao conhecimento de letras, nomes de objetos, números, além de propostas de audição de leitura feita pelo professor, interpretação de textos, desenhos e escrita. Estes últimos em espaços determinados e, muitos deles, de tamanho reduzido. O modelo das coleções segue o dos anos iniciais do Ensino Fundamental, reiterando o seu caráter instrucional, conteudista e preparatório, bastante distante do que postulam as DCNEI-2009.

Outro dado observado é a elaboração de apostilas por sete secretarias e compra de sistemas apostilados por três municípios para a pré-escola. Embora o número de municípios que o fazem seja reduzido, nos perguntamos se a distribuição de apostilas poderia estar se configurando como tendência da obrigatoriedade escolar aos quatro anos. Fato bastante preocupante quando se tem como objetivo a qualidade da oferta educacional para as crianças de 4 e 5 anos. Chimello e Buzin (2012) ao fazerem comparações entre coleções avaliadas no âmbito do PNLD e coleções de um dos sistemas apostilados, evidenciaram a qualidade inferior das apostilas quando comparadas aos livros, seja pela diferença no processo de avaliação- o que inclui definição de critérios e transparência, seja pelo custo. As apostilas avaliadas mostraram propostas menos abrangentes e qualidade gráfico-editorial bastante inferior aos livros do PNLD. Além disso, os autores chamam a atenção para o fato de que os

sistemas apostilados não vendem apenas apostilas, mas os produtos oferecidos compreendem a aquisição de assessoria administrativa e pedagógica que inclui a formação de professores, planejamento educacional, materiais didáticos como: jogos educacionais, apostilas para professores e crianças, livros didáticos, CD-ROM, vídeos entre outros. Sendo assim, as empresas passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada unidade de ensino da rede pública municipal, privatizando o que é público e tirando a autonomia dos professores.

Também foi solicitado que citassem quais os sistemas apostilados comprados. Foram citados o “Sistema Aprende Brasil, da Editora Positivo e o “Sistema Expoente”, do grupo Expoente. Ambos colocam como objetivo melhorar os resultados escolares das crianças e oferecem produtos educacionais que prometem garantir “eficácia” desde a proposta pedagógica, gestão, avaliação. A diferença entre Sistema Aprende Brasil e o Sistema Expoente está no público alvo das empresas. O primeiro deles são produtos educacionais da Editora Positivo elaborados para as redes públicas municipais a fim de oferecer um conjunto de soluções para potencializar a melhora da qualidade de ensino da rede. Conta, também, com um sistema de avaliação do desempenho dos alunos e promete “oportunidades iguais, inclusão digital e, principalmente, uma formação capaz de desenvolver plenamente as potencialidades de cada aluno, preparando-o para o exercício da cidadania” (www.editorapositivo.com.br). Já o segundo tem como público alvo as redes públicas e privadas de ensino e objetiva estabelecer convênio institucional com as instituições escolares. Ambos os sistemas propõem materiais escolares com características muito semelhantes para o uso das crianças e dos professores. Para as crianças são oferecidos mais de um volume que contam com material complementar ou de apoio, compostos por jogos, alfabeto móvel, atividades de corte e colagem, CD com músicas. Diferenciam-se pelo número de volumes oferecidos e organização deles. O Sistema Aprende Brasil oferece livros didáticos que contemplam as áreas do conhecimento em volumes bimestrais, no total de 4 volumes por ano, tanto para as crianças de 4 anos quanto para as de 5 anos. Os professores recebem os livros do professor. No Sistema Expoente são destinados às crianças de 4 anos dois volumes semestrais e para as de crianças de 5 anos quatro volumes bimestrais. Os mesmos são entregues aos professores da faixa etária correspondente, acompanhados de orientações, sugestões e referenciais teóricos para o professor no verso das páginas. Ambas as empresas afirmam que os sistemas apostilados para a pré-escola têm como base uma concepção de ensino conforme determina as DCNEI. Entretanto,

toda a organização que propõem é do Ensino Fundamental, organizado em bimestre e por áreas do conhecimento, evidenciando uma contradição em relação à proposta das DCNEI.

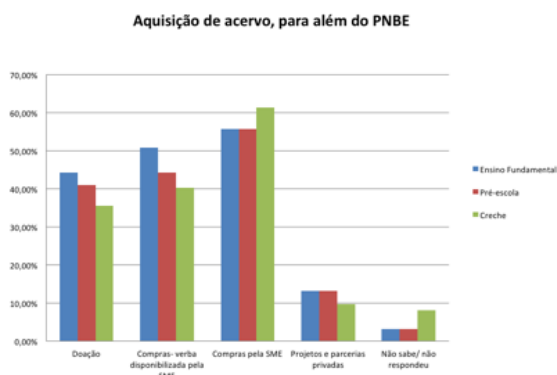
É interessante ressaltar que Nascimento (2012), em pesquisa realizada junto aos municípios de São Paulo, identificou que dos 147 municípios que responderam ao questionário, 29 indicaram a adoção de sistema privado de ensino na pré-escola. Um número bem maior do que os do Rio (embora o Estado de São Paulo tenha 644 municípios, ainda assim a proporção é maior). Dos 13 sistemas citados na pesquisa de São Paulo, dois deles coincidem com os do estado do Rio, evidenciando a penetração destes sistemas em diferentes estados brasileiros. Ainda, segundo a autora, as razões elencadas pelos municípios para a adoção dos sistemas são: falta de preparo dos professores, o material apostilado corresponde ao currículo proposto pelo município, o sistema possibilita a flexibilização do conteúdo, o sistema torna a escola pública semelhante a escola particular, cria uma identidade pedagógica da rede, favorece o acompanhamento das famílias que aprovam a adoção, entre outros. Estes argumentos mostram uma aceitação dos materiais estruturados e a desconsideração da possibilidade de realização de um trabalho mais criativo e autoral do grupo.

Não cabe neste artigo apresentarmos uma análise mais detalhada dos materiais que estão sendo distribuídos pelas Secretarias Municipais de Educação à pré-escola. Entretanto, indagamos quem são os profissionais envolvidos no processo de elaboração apostilas/cadernos distribuídos pelas SME para o uso das crianças e de orientação de professores? Como professores e crianças são concebidos e considerados? Como podem contribuir para a realização de um trabalho dialógico, criativo, articulado, capaz de ampliar as possibilidades de ação, interação, participação, criação e autoria de professores e crianças.

Partindo do pressuposto de que o PNBE já deu início a distribuição de livros de qualidade para composição dos acervos das bibliotecas escolares, foi nossa intenção conhecer, além dos livros que já são distribuídos pelo governo federal, como são compostos os acervos em creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro. O objetivo foi entender as ações das secretarias municipais de educação em prol de uma ampliação do acesso ao livro e à leitura pelo coletivo da escola. Os respondentes do questionário tinham a opção de assinalar mais de uma opção

sobre as práticas de composição de acervos. O gráfico a seguir apresenta como é feita esta composição

Gráfico 2- Proporção de Secretarias Municipais de Educação do Estado do Rio de Janeiro por formas de aquisição de acervos para creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental- Rio de Janeiro-2015.



Fonte: Microdados da pesquisa "Infância, linguagem e escola: a leitura literária em questão". Rio de Janeiro: UFRJ-FAPERJ, 2015.

A resposta mais assinalada nos três segmentos mostra que os acervos são compostos em sua maioria a partir de compras realizadas pela Prefeitura/Secretaria – creches (61,29%), pré-escolas (55,74%), Ensino Fundamental (54,10%) – seguidas de compras realizadas com verbas disponibilizadas às escolas pelas Prefeituras/Secretarias – creches (40,32%), pré-escolas (44,26%), Ensino Fundamental (50,82%) e a terceira resposta mais assinalada refere-se à aquisição de acervos por via de doações de pais e da comunidade em geral – creches (35,48%), pré-escolas (40,98%), Ensino Fundamental (44,26%). A opção menos assinalada em relação aos três segmentos foi a que se refere à aquisição de acervos por via de projetos em parceria com a iniciativa privada – creches (9,68%), pré-escolas (13,11%) e Ensino Fundamental (19,67%). Ao observar e comparar estas respostas, é possível notar a importância das verbas públicas para a aquisição de acervos dos municípios respondentes (seja consolidada diretamente pela Prefeitura/Secretaria, seja repassada para as escolas). O que nos remete aos

critérios de escolhas e à transparência nos processos. Como não foi perguntado sobre se havia ou não editais de convocação para estas seleções, não podemos afirmar como são feitas. Numa breve pesquisa à internet não foram encontrados tais editais, entretanto, este tema exige mais informações para maior profundidade na análise.

As respostas indicam que creches e pré-escolas estão sendo mais contempladas com compras centralizadas pela secretaria do que com compras realizadas pelas escolas. Entretanto, as diferenças de investimento na composição de acervos entre os segmentos Educação Infantil e Ensino Fundamental apresentam poucas variações. Perguntamos se o significativo percentual de compras para a Educação Infantil estaria indicando uma tendência a se pensar a leitura neste segmento na sua dimensão partilhada, ou seja, os livros são comprados para serem lidos pelos professores com e para as crianças? Neste caso, estariam apostando numa visão de que a formação do leitor se inicia muito antes de uma leitura *estrito sensu e* autônoma? Como os livros estão sendo trabalhados junto às crianças da pré-escola? Muitas são as indagações e reflexões que estes dados trazem para as pesquisas qualitativas. No âmbito deste artigo, observa-se um movimento dos municípios fluminenses de equipar as escolas com livros. Quando perguntados sobre qual o gênero que era priorizado nas compras o mais vezes assinalado em primeiro lugar pelos respondentes foi a opção “livros de literatura infantil” (80%), seguida da opção “livros informativos para consulta das crianças” (32,56%), “Livros informativos para a formação de professores” (26,67%), revistas pedagógicas (25%). As opções relacionadas a suportes como “Jogos e programas para computador”, “E-books literários”, “E-books informativos” e “CD e DVD” foram pouco escolhidas como primeira opção em importância, atingindo um número de respostas menor que 8%. As respostas indicam os livros de literatura como prioridade. Aqui também a pesquisa quantitativa traz indagações para as qualitativas: o livro de literatura está presente nas escolas e como o direito à literatura está sendo assegurado na leitura?

Como as questões do questionário mostraram ainda que haja iniciativas de compras pelas SME de sistemas apostilados e de livros didáticos para a pré-escola, este percentual é ainda pequeno e a compra de livros de literatura predomina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando a pergunta de abertura do artigo, o que seriam os materiais “didático escolares” que as crianças pré-escolares passaram a ter direito?

Vimos que no âmbito federal, a pré-escola está sendo contemplada com livros do PNBE e apoio técnico aos municípios, por via de adesão às Atas, para compra de brinquedos, além do Programa Proinfância. Nos municípios do Estado do Rio de Janeiro as turmas de crianças de 4 e 5 anos de cerca de 50% dos municípios que responderam ao questionário estão recebendo livros de literatura e outros gêneros, livros didáticos, apostilas. Este artigo evidenciou que está havendo uma preocupação de alguns municípios fluminenses em disponibilizar materiais didático escolares para as crianças de 4 anos. Embora tenham tido algumas respostas de adoção de livros didáticos e apostilas, é uma minoria de municípios que o fazem para a pré-escola. A maioria compra livros de literatura. Cabe ressaltar que, em que pese a importância da compra de materiais, ela por si só não garante a qualidade educacional da oferta. Entrar para a escola com quatro anos é bem diferente da época de Queirós em que se entrava com sete anos e era momento de abandonar as brincadeiras e abrir o caderno limpo e batizar as folhas. A pesquisa evidenciou que há alguns municípios que mantêm uma visão preparatória e instrucional e padronizada ao fazerem uso de livros didáticos e apostilas. Entretanto, esta não foi a maioria dos municípios que responderam ao questionário. Resta saber se são resquícios do passado ou se são tendências que se renovam e que vão ganhando o “mercado”. Em comum à época do poeta talvez seja a possibilidade das crianças destramelarem as janelas e espiarem mais longe. Neste sentido, vale para a escolaridade obrigatória aos 4 anos o imperativo categórico das políticas de igualdade e de identidade apontados por Santos (1999, p.44): “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5**, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Brasília: CNE, 2009.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CARRASCO, Alma. – Histórias para bebês (entrevista). **Letra A: jornal do Alfabetizador**, – Ano 8 – nº 30. Belo Horizonte, maio/junho de 2012.

CHIMELLO, Juliane Zonaro; BUNZEN, Clécio. Sistema apostilado e ensino de leitura para as crianças do 2º ano nos municípios paulistas. **Revista Contemporânea de Educação**, volume 6, no 12, p.36-60, março de 2012.
Disponível em:
<<https://revistas.ufjf.br/index.php/rce/article/view/1639>>. Acesso em:
Fevereiro de 2016.

COELHO, Rita. Papel do Ministério da Educação na garantia da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva da emenda constitucional N.º 59/2009. In: **Insumos para o debate** – Emenda Constitucional n.º 59/2009 e Educação Infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**, no104, p.5-34, julho 1998, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso de. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados em creches e pré-escolas públicas. Campinas: Autores Associados, **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n 49, jan-abril de 2012, p. 59-79

NUNES, CORSINO e DIDONET. **Educação Infantil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

KRAMER, NUNES e CORSINO. Infância e crianças de 6 anos, desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, jan/abr, 2011, p.69-86.

PASOLINI, P. P. **Jovens Infelizes**: antologia de ensaios corsários. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

PNBE/MEC. **Literatura fora da caixa**. Guia 1- Educação Infantil. Brasília: MEC, 2014.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de Observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014. Disponível em: <http://www.cdes.gov.br/documento/3362512/relatorio-de-observacao-n-5-as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil-072014.html>. Acesso em janeiro de 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. 4ª Edição. Belo Horizonte: Miguilim, 1999.

SANTOS, NUNES e FALCIANO. As políticas públicas indutoras e o programa Proinfância. In: NUNES, M.F. (coord). **Proinfância e as estratégias municipais de atendimento a criança de 0 a 6 anos**. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A construção multicultural de igualdade e diferença**. Coimbra: Oficina da CCES, no 135, janeiro de 1999. Em: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>

Sistema Expoente. Em: <http://www.expoente.com.br>. Acesso em: fevereiro de 2016.

Sistema Positivo. Em: <http://www.editorapositivo.com.br>. Acesso em: fevereiro de 2016.

*Recebido em 06/04/2016
Aprovado em 05/07/2016*