



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Joyce Pereira Estani

**Educação Infantil na Favela da Maré: Pouco se tem? Muito se espera?**

Duque de Caxias

2020

Joyce Pereira Estani

**Educação Infantil na Favela da Maré: Pouco se tem? Muito se espera?**

Dissertação apresentada como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Duque de Caxias

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

E79 Estani, Joyce Pereira  
Tese Educação Infantil na Favela da Maré: Pouco se tem? Muito se espera? / Joyce Pereira Estani - 2020.  
181 f.

Orientador: Alexandre Ribeiro Neto

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1. Educação de crianças – Teses. 2. Maré (Rio de Janeiro, RJ) - Teses. I. Ribeiro Neto, Alexandre. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37-053.2

Bibliotecária: Lucia Andrade – CRB7/5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Joyce Pereira Estani

**Educação Infantil na Favela da Maré: Pouco se tem? Muito se espera?**

Dissertação apresentada como requisito parcial, para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e Seus Sujeitos Sociais.

Aprovado em: 02 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. Lincoln de Araújo Santos

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dra. Dayse Martins Hora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro)

---

Prof. Dr. William Ribeiro

Universidade Federal Fluminense)

Duque de Caxias

2020

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os profissionais da Educação, que atuam no Complexo da Maré.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, porque sem Ele, com certeza, eu não teria concluído este trabalho. Ele é a minha força! Agradeço a minha mãe Florisnéa, que incansavelmente, incentivou-me e, por diversas vezes, encorajou-me com suas doces palavras, a continuar o curso, atingir meus objetivos; sempre acreditando, seguramente, no meu potencial. Agradeço ao meu esposo Filipe por todo apoio, pelos livros, pela paciência, pelas palavras de incentivo, compreensão e pelas orações; você foi e é fundamental.

À diretora Simone, que muito me apoiou a iniciar e concluir o mestrado. Sempre solícita e muito atenta às questões político-pedagógicas que estão imbricadas com a escola. Agradeço também à equipe do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico, onde aprendi que ainda existe um grupo extremamente comprometido com a Educação Infantil pública e de qualidade da favela da Maré.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FEBF, localizada na Baixada Fluminense, agradeço por todos os momentos de trocas e construção de conhecimentos; outrossim, pelos momentos de grandes conflitos – grandes propulsores de mudanças e momentos de superação, leveza, alegria e aprendizados.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre, por mesmo em pouco tempo, ter aceitado o desafio de nortear essa pesquisa e, principalmente, por ter acreditado em mim. Agradeço pelas sábias orientações e pela incansável parceria na construção dessa pesquisa.

Aos professores doutores que compõem a banca, minha gratidão, por excelentes ponderações, para solidificar e trazer melhorias significativas à dissertação.

Agradeço a todos que de forma direta ou indireta me apoiaram para realização desse sonho. Obrigada!!!!

Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.

Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo nosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.

*Gramsci*

## RESUMO

ESTANI, J.P. **Educação Infantil na Favela da Maré: pouco que se tem? Muito se espera?** 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020.

Este trabalho está baseado na apresentação e análise de aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil no Complexo da Maré, tendo como objetivo geral investigar os principais desafios enfrentados para que aconteça uma Educação Infantil pública e de qualidade na Favela da Maré. Para tanto, analisamos as expectativas de uma amostra desta população em relação à qualidade deste ensino. Toma-se como método o Estudo de Caso desenvolvido no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico. No capítulo 1, o quadro teórico metodológico é composto pelos autores Oliven (2010), Lopes (2008), Ojima (2007), Davis (2006) e Carvalho (1987), para pensar o processo de urbanização e favelização da Cidade do Rio de Janeiro. Neste capítulo, em especial, o trabalho de Carvalho (1987) contextualiza o processo de europeização da cidade carioca no início do século XX e o afastamento das camadas menos favorecidas da população da discussão e cidadania política da época. Para refletir sobre Periferia e Favela tomamos como base os estudos realizados por Machado (2002), Perlman, (2002), Zibechi (2015) que, dentre outros autores, abordam os estereótipos que marcam a visão da população favelada, mencionando a violência, falta de estrutura básica de higiene e saúde, porém como um espaço de luta, produção cultural, resistência e manifestação artística. No capítulo 2, para problematizar o conceito de criança, chegar até a categoria *infância* e da criança na condição de sujeito de direitos, dialogamos com Ariès (1981), Fernandes; Kuhlmann Júnior (2004), Lajolo (2006). Analisamos também questões relativas à criança no processo de institucionalização escolar, que tratam da Educação Infantil, a partir dos períodos históricos que incidem na dualidade da oferta escolar, de modo a possibilitar a reflexão acerca da educação desenvolvida nas Favelas. Para isto, trabalhos de autores como Andrade (2010), Didonet (2001), Kramer (1999), Oliveira (2001) e Souza (2010), são utilizados para o desenvolvimento das relações entre a infância e a Escola, além de textos de Freire (1986), Beto (1886) Santos (2017), Saviani (2008). Finalizamos o Capítulo 2 com a legislação nacional acerca da Educação Infantil, nas quais destaca-se a figura da criança como um sujeito de direitos. O terceiro capítulo trata do Estudo de Caso do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professora Solange Conceição Tricarico, que versa acerca do levantamento da visão e expectativas de uma amostra de mães de alunos deste EDI, acerca dos principais desafios encontrados para a oferta educacional e frequência das crianças neste espaço. Dessa forma, notamos que, além da literatura sinalizada, as respostas das mães evidenciaram que muito pouco se tem na Maré em termos de segurança, infraestrutura, saneamento básico, investimentos públicos que possam responder às demandas de uma população de quase 140 mil pessoas. Porém, muito se tem na Favela da Maré: muita luta, resistência, cultura, esperança, potência e o EDI Professora Solange Conceição Tricarico foi identificado como um desses espaços na Maré.

Palavras-chave: Favela da Maré, Educação Infantil, Rio de Janeiro, História, Estudo de Caso.



## ABSTRACT

ESTANI, J.P. **Early Childhood Education in favela of Maré: Little is there? Much is expected?** 2020. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This work is based on the presentation and analysis of historical, social and pedagogical aspects of Early Childhood Education in Complexo da Maré, with the general objective of investigating the main challenges faced in order to have a public and quality Early Childhood Education in Slum da Maré. Therefore, we analyzed the expectations of a sample of this population in relation to the quality of this teaching. The Case Study developed at the Child Development Space Professor Solange Conceição Tricarico is used as a method. In chapter 1, the theoretical methodological framework is composed by the authors Oliven (2010), Lopes (2008), Ojima (2007), Davis (2006) and Carvalho (1987), among other authors, to think about the urbanization and favelization process of City of Rio de Janeiro. In this chapter, in particular, Carvalho's work (1987) contextualizes the process of Europeanization of the city in Rio de Janeiro at the beginning of the 20th century and the removal of the less favored sections of the population from the political discussion and citizenship of the time. To reflect on Periphery and Slum, we take as a basis the studies carried out by Machado (2002), Perlman, (2002), Zibechi (2015) who, among other authors, address the stereotypes that mark the vision of the peripheral population, mentioning violence, lack basic hygiene and health structure, but as a space for struggle, cultural production, resistance and artistic expression. In chapter 2, to problematize the concept of child, to reach the category of childhood and of the child as a subject of rights, we dialogue with Ariès (1981), Fernandes; Kuhlmann Júnior (2004), Lajolo (2006). The analysis of issues related to children in the school institutionalization process opens the items in this chapter that deal with Early Childhood Education, from the historical periods that focus on the duality of the school supply, in order to allow reflection on the education developed in the Slums. For this, works by authors such as Andrade (2010), Didonet (2001), Kramer (1999), Oliveira (2001) and Souza (2010), are used for the development of relations between childhood and the School, in addition to texts by Freire (1986), Beto (1886) Santos (2017), Saviani (2008). We ended Chapter 2 with the national legislation on Early Childhood Education, in which the figure of the child stands out as a subject of rights. The third and last Chapter of this research is a case study of the Child Development Space (EDI) Professor Solange Conceição Tricarico, which deals with the survey of the vision and expectations of a sample of mothers of students of this EDI, about the main challenges found for the educational offer and attendance of children in this space. Thus, when it comes to the challenges and possibilities of the provision of Early Childhood Education in a complex slum such as Maré, whether under the analytical historical aspect developed in this work, or from the structure of the analyzed EDI, questions arise: what do you have, in terms of Early Childhood Education in the Early Childhood Space Is Professor Solange Conceição Tricarico enough to serve a slum in need of public services? What do the interviewed mothers expect from EDI? How to overcome the precariousness and actually offer quality public education for the children of Maré? We note that, in addition to the flagged literature, the mothers' responses showed that there is very little in Maré in terms of safety, infrastructure, basic sanitation, public investments that can respond to the demands of a population of almost 140 thousand people. However, there is a lot in the Slum da Maré: a lot of struggle, resistance, culture, hope, power and EDI Professor Solange Conceição Tricarico was identified as one of those spaces in Maré.

Keywords: Slum of Maré; Early Childhood Education; Rio de Janeiro; History; Case Study.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - IDEB das escolas da Maré apurado em 2017.....	81
Quadro 2 - Informações socioeconômicas das participantes da Pesquisa .....	112
Quadro 3 - Concepções das mães sobre a Favela e a Educação Infantil.....	113
Quadro 4 - Opiniões das mães sobre a Educação Infantil na Maré e suas possíveis diferenças em relação aos grandes centros.....	117
Quadro 5 - Opiniões das mães sobre o investimento público na Educação Infantil da Favela da Maré.....	119
Quadro 6 - Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?.....	120
Quadro 7 - Contribuições das mães para a melhoria da escola .....	122
Quadro 8 - Participação das mães na comunidade escolar e frente às decisões políticas que envolvem a educação de seus filhos .....	123
Quadro 9 - Expectativa das mães em relação ao ensino público oferecido no EDI Professora Solange Conceição Tricarico .....	130

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Vista frontal do Museu da Maré.....	39
Figura 02 - Desenho de um estudante e morador da Maré.....	45
Figura 03 - Alunos, em sala de aula, protegendo-se durante tiroteio .....	46
Figura 04 - Momento da música em sala de aula .....	47
Figura 05 - Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico .	105
Figura 06 - EDI Professora Conceição Tricarico desenhado pela aluna Valentina de Jesus - Turma EI 41 Pré-Escola .....	105
Figura 07 – A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pelo aluno Miguel – Turma EI 41 Pré-Escola .....	180
Figura 08 – A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pela aluna Mel – Turma EI 41 Pré-Escola .....	180
Figura 09– A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pelo aluno Luiz Henrique – Turma EI 42 Pré-Escola .....	181

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 AS PERIFERIAS E FAVELAS NO PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO</b> .....	16
1.1 <b>Histórico da urbanização e favelização do rio de janeiro</b> .....	16
1.2 <b>Concepções de periferias e favelas</b> .....	29
1.3 <b>Favelas: espaços de opressão, resistência e produção cultural</b> .....	34
1.4 <b>Como contam a história e sob qual enfoque resumem o que é a Favela da Maré?</b> ...	45
<b>2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA FAVELA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS</b> .....	49
2.1 <b>O infante, a criança e a infância: a fala como inauguração do indivíduo</b> .....	49
2.2 <b>O papel da escola para a infância</b> .....	59
2.3 <b>Problematizando a escolarização no brasil</b> .....	64
2.4 <b>Educação Infantil nas Favelas e no contexto da Maré</b> .....	77
2.5 <b>A educação infantil nos aparatos legais</b> .....	84
2.6 <b>Relações raciais e seu impacto na educação infantil</b> .....	91
<b>3 ESTUDO DE CASO DO EDI PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO: POUCO QUE SE TEM? MUITO SE ESPERA?</b> .....	104
3.1 <b>O espaço de desenvolvimento infantil professora Solange Conceição Tricarico a partir do seu projeto político pedagógico</b> .....	105
3.2 <b>Material e Método</b> .....	109
3.3 <b>Categorização dos resultados</b> .....	111
3.4 <b>Apresentação e análise dos resultados</b> .....	112
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	135
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	138
<b>APÊNDICE A</b> – Questionário utilizado para pesquisa na Maré.....	148
<b>APÊNDICE B</b> – Questionário Raquel.....	149
<b>APÊNDICE C</b> – Questionário Suzani.....	151
<b>APÊNDICE D</b> - Questionário Roberta.....	153
<b>APÊNDICE E</b> – Questionário Mãe 4.....	155
<b>APÊNDICE F</b> – Questionário Daniella.....	157
<b>APÊNDICE G</b> – Questionário Camila.....	160

<b>APÊNDICE H</b> – Questionário Aldieneia.....	162
<b>APÊNDICE I</b> – Questionário Bianca.....	165
<b>APÊNDICE J</b> – Questionário Denise.....	167
<b>APÊNDICE K</b> – Questionário Cláudia.....	169
<b>APÊNDICE L</b> – Questionário Erika.....	171
<b>APÊNDICE M</b> – Tabulação sintética das respostas dos responsáveis entrevistados....	173
<b>APÊNDICE N</b> – Desenhos das crianças sobre a escola, seu entorno e a favela da Maré	180

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é baseado na apresentação e análise de aspectos históricos, sociais e pedagógicos da Educação Infantil no Complexo da Maré – conjunto de 16 favelas localizadas no Município do Rio de Janeiro, Zona Norte. A principal motivação para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionada com a minha experiência profissional na área de Educação Infantil. Trabalho há quatro anos no Complexo da Maré, mais especificamente, no Morro do Timbau, no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico, como professora de Educação Infantil.

Durante esse período, foi possível observar como a violência impede que as crianças desfrutem do direito à Educação, devido aos confrontos entre diferentes facções e a polícia; a circulação das pessoas nesse espaço fica comprometida. Além da violência, temos outras precariedades, como a grande taxa de analfabetismo por parte dos responsáveis das crianças – que gera pouca consciência política e pouco diálogo em forma de reivindicações para melhoria das mais diversas esferas. Não podemos fechar os nossos olhos para as condições precárias de moradia, de saneamento básico; baixa renda familiar, o que faz com que a criança não seja bem assistida, em suas necessidades básicas e demandas.

Além desse quadro, há outro fator: a Educação Infantil ainda é pouco compreendida como o primeiro contato da criança com o mundo das letras e não apenas assistência – ou seja, como uma primeira etapa sistemática da Educação Básica, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, envolvendo o cuidar e o educar. Dessa maneira, surge uma lacuna entre a importância da Educação Infantil e a compreensão que a sociedade possui dela; frente a essa lacuna, os professores lutam diariamente para consolidar essa etapa como parte primeira fundamental, no que tange à formação do sujeito em sua inteireza.

De certo, as legislações e documentos curriculares que norteiam a Educação formal no Brasil – sobretudo, a Educação Infantil – dispõem de diretrizes e bases para a promoção de uma educação voltada à formação plena do sujeito, com vistas à ascensão político-social e sua emancipação. Entretanto, a dinâmica da vida em periferia acaba por permitir resultados diferentes do que de fato se espera de uma Educação Infantil formal. Para além das extremas dificuldades estruturais, socioeconômicas e geográficas, é possível perceber crianças com muita vontade de aprender, conhecer o novo, trocar saberes; e uma equipe pedagógica que vem trabalhando de forma sensível às demandas dessas crianças presentes no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico.

O advento da Educação Infantil brasileira, no século XIX, foi motivado pela necessidade de assistência às crianças em situação de vulnerabilidade social – por meio de instituições que buscavam o acolhimento de parte da infância abandonada, e o seu consequente afastamento da criminalidade, deixando as questões pedagógicas em segundo plano (PASCHOAL; MACHADO, 2009; FERREIRA; SARAT, 2013).

No panorama atual, o acesso à Educação Infantil no Brasil apresenta avanços significativos, posto que de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), verificou-se o crescimento da matrícula de crianças de 0 a 3 anos, em creches, e de 4 a 5 anos, em pré-escolas; aumentaram de 30,4% e 90,2%, em 2016, para 34,2% e 92,4%, respectivamente, em 2018 (IBGE, 2019).

Ao mesmo tempo em que, ocorreu o crescimento de demandas para a Educação Infantil, os problemas urbanos no Rio de Janeiro continuaram os mesmos, ganhando matizes que os tornaram ainda mais complexos. Nessa perspectiva, Chalhoub (1996) apresenta a cidade do Rio de Janeiro, no período de sua remodelação pelo prefeito Pereira Passos. O embelezamento do centro convivia lado a lado com cortiços e habitações populares. Segundo os médicos higienistas da época, as doenças epidêmicas, tais como a febre amarela e a cólera, alastravam-se e causavam um grande número de mortos, devido à ausência de saneamento básico e planejamento urbano.

As favelas do Rio de Janeiro possuem uma história. É possível traçar uma linha, que indica desde o momento da ocupação irregular do espaço à ausência de políticas públicas satisfatórias e do crescimento demográfico da cidade. Nesse contexto, as favelas no final do século XIX, na Cidade do Rio de Janeiro, foram definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em razão do censo populacional de 1950, como “aglomerados subnormais” – que se constituem em espaços urbanos ocupados, sem a posse formal da terra, constituído por casas construídas com sobras de materiais, como madeira (VALLADARES, 2000).

Se no decorrer das décadas do século XX, as favelas eram relatadas como espaços de higiene precária e pobreza, sendo esses os principais objetos de pesquisas acadêmicas (VALLADARES, 2000), a partir da década de 1990, o fenômeno da violência urbana passa a ser a tônica preponderante das políticas públicas voltadas para este espaço (MOTTA, 2019). Segundo Valladares (2005), na década de 1990 multiplicaram-se as pesquisas acadêmicas sobre a favela, sobretudo pautadas pela representação deste espaço como “território da violência, como lugar de todas as ilegalidades, como bolsão da pobreza e da exclusão social”, fazendo circular as imagens da fratura social e de uma “cidade partida”.

O complexo da Maré, *lócus* dessa pesquisa, surgiu na década de 1940, a partir do desenvolvimento industrial do Rio de Janeiro – que atraiu uma grande leva de migrantes nordestinos, em busca de trabalho (MUSEU DA MARÉ, 2019). Sem opção de moradia, esses trabalhadores ocuparam as áreas alagadas, no entorno da Baía de Guanabara, construindo as chamadas “palafitas” – barracos de madeira sobre a lama e a água – na região onde hoje se localizam as favelas da Baixa do Sapateiro, Parque Maré e o Morro do Timbau. Este tipo de construção se espalhou por toda a Maré, e apenas na década de 1980 as palafitas foram erradicadas (MUSEU DA MARÉ, 2019).

Baseado neste contexto, e frente à análise dos aspectos pedagógicos e estruturais da Educação Infantil na favela da Maré, este estudo tem como objetivo geral investigar os principais desafios enfrentados para que aconteça uma Educação Infantil pública e de qualidade na Favela da Maré. Para tanto, analisamos as expectativas de uma amostra desta população em relação à qualidade deste ensino. Toma-se como método o Estudo de Caso desenvolvido no Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico.

No que tange ao Estudo de Caso, tivemos alterações significativas para efetivar a investigação: no contato direto com os responsáveis, crianças, equipe diretiva, professores, espaço físico da unidade e o entorno da escola que é a favela da Maré. Em função da pandemia que estamos passando do COVID-19, a metodologia dessa pesquisa não pôde ser explorada em sua inteireza. Dessa maneira, o desafio posto na Educação está relacionado ao contexto de saúde atual, a saber, de pandemia do novo COVID-19, a partir da suspensão das aulas presenciais, mas com a continuação das aulas remotas. Nas favelas do Rio de Janeiro houve um grande número de infectados e, inclusive, de óbitos pelo COVID-19. Segundo a Fundação Oswaldo Cruz, no dia treze de julho de dois mil e vinte, o [Boletim Socioepidemiológico da Covid-19 nas Favelas](#) registrou alta taxa de letalidade nas favelas do Rio de Janeiro, que chega a ser o dobro em relação aos bairros que não têm favelas (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020).

A baixa testagem na cidade do RJ e a desigualdade na capacidade de testagem entre as áreas analisadas têm grande influência na invisibilidade dos casos e mortes por Covid-19 no sistema de saúde. A letalidade nos bairros com alta concentração de favelas nos alerta para isso, afirmou o pesquisador André Périssé, da Ensp/Fiocruz e um dos autores (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2020).

Dessa forma, é possível notar que as favelas do Rio de Janeiro ainda dispõem de suporte insuficiente da área da saúde, haja vista a baixa testagem do COVID-19 nos moradores – o que incorreu diretamente na invisibilidade do número altíssimo de mortos e infectados. Este panorama da saúde influenciou diretamente o desenvolvimento desta dissertação, uma vez que



tivemos de usar meios e recursos tecnológicos para alcançar as mães e responsáveis das crianças da favela da Maré.

O quadro teórico metodológico desta pesquisa é composto pelos seguintes autores para pensar o processo de urbanização e favelização da Cidade do Rio de Janeiro: Oliven (2010), Lopes (2008), Ojima (2007), Davis (2006) e Carvalho (1987), dentre outros autores que tratam dos aspectos históricos e socioeconômicos dessas comunidades. Neste capítulo, em especial, o trabalho de Carvalho (1987) contextualiza o processo de europeização da cidade carioca no início do século XX, e o afastamento das camadas menos favorecidas da população da discussão e cidadania política da época.

Para refletir sobre Periferia e Favela tomamos como base os estudos realizados por Machado (2002), Perlman, (2002), Zibechi (2015) que, dentre outros autores, abordam os estereótipos que marcam a visão da população favelada, mencionando a violência, falta de estrutura básica de higiene e saúde, porém como um espaço de luta, produção cultural, resistência e manifestação artística.

A abordagem da Favela da Maré nos seus aspectos socioeconômicos e culturais é realizada a partir de informações de organizações sociais como a Redes da Maré, que publicou o Censo Populacional da Maré, além do Museu da Maré, que reúne um rico acervo e artefatos culturais da comunidade. Somam-se os estudos de Silva (2003), Silva (2007), Santos (2012), que descrevem os processos de formação desse complexo de favelas.

No capítulo 2, para problematizar o conceito de criança, chegar até a categoria *infância* e da criança na condição de sujeito de direitos, dialogamos com Ariès (1981), Fernandes; Kuhlmann Júnior (2004), Lajolo (2006), que desenvolveram a concepção da infância e seus marcos históricos. Desde quando não se pensava na existência de um universo infantil, com um período de altas taxas de mortalidade, até as suas fases de evolução, marcadas por momentos: na primeira, influenciada pelo conceito de adultocêntrico, na qual a criança era vista como adulto em miniatura que, por sua vez, precisava adaptar-se às dinâmicas do mundo adulto. No segundo momento, a sociedade passa a compreender a criança como um ser inocente que precisa ser afastada do universo adulto; nessa perspectiva, surgem as primeiras escolas.

A análise das questões relativas à criança no processo de institucionalização escolar compõe os itens deste capítulo, que trata da Educação Infantil a partir dos períodos históricos que incidem na dualidade da oferta escolar – de modo a possibilitar a reflexão acerca da educação desenvolvida nas Favelas, abordada de forma geral na estrutura da Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro, e especificamente na Maré, que retorna neste capítulo, com um enfoque educacional.

Para isto, trabalhos de autores como Andrade (2010), Didonet (2001), Kramer (1999), Oliveira (2001) e Souza (2010), são utilizados para o desenvolvimento das relações entre a infância e a Escola, além de textos de Freire (1986), Beto (1886) Santos (2017), Saviani (2008), que abordam de forma crítica os períodos históricos, adotados nesse trabalho como fundamentação para a análise dos processos que levaram a segregação social e educacional de moradores de favela, como é observado sob a égide do conceito de Dualidade da Educação. Finalizamos o Capítulo 2 com a normativa nacional acerca da Educação Infantil, nas quais destaca-se a figura da criança como um sujeito de direitos.

O terceiro capítulo trata do Estudo de Caso do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professora Solange Conceição Tricarico, que versa acerca do levantamento da visão e expectativas de uma amostra de mães de alunos deste EDI, acerca dos principais desafios encontrados para a oferta educacional e frequência das crianças neste espaço.

Dessa forma, em se tratando dos desafios e possibilidades da oferta da Educação Infantil numa favela complexa como a Maré, seja sob aspecto histórico analítico desenvolvido neste trabalho, ou a partir da estrutura do EDI analisado, surgem questões em pauta: o que se tem, em termos de Educação Infantil no Espaço de Educação Infantil Professora Solange Conceição Tricarico, é suficiente para o atendimento de uma favela carente de serviços públicos? O que as mães entrevistadas esperam do EDI? Como superar as precariedades e oferecer de fato um ensino público e de qualidade para as crianças da Maré? Notamos que, além da literatura sinalizada, as respostas das mães evidenciaram que muito pouco se tem na Maré em termos de segurança, infraestrutura, saneamento básico, investimentos públicos que possam responder às demandas de uma população de quase 140 mil pessoas. Porém, muito se tem na Favela da Maré: muita luta, resistência, cultura, esperança; e o EDI Professora Solange Conceição Tricarico foi identificado como um desses espaços de potência na Maré.

## **1 AS PERIFERIAS E FAVELAS NO PROCESSO DE URBANIZAÇÃO DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO**

Esta dissertação se propõe a investigar alguns aspectos da Educação Infantil na Favela e suas especificidades, representadas pelos principais desafios enfrentados para a oferta dessa primeira etapa da Educação Básica na rede pública da Favela da Maré. O ponto de partida para encontrar tais desafios foi uma amostra de mães desta comunidade da região metropolitana do Município do Rio de Janeiro. E, para o entendimento deste objeto de estudo, desenvolve-se o histórico político da antiga Capital Federal; dentro desta análise, a urbanização e favelização da cidade são entendidos como fenômenos que promoveram uma estratificação social, afastando as camadas mais populares da cidadania política e educacional.

Abordamos, ainda, as múltiplas visões sobre a Periferia e a Favela – especificamente, a Favela da Maré; sua população, a partir de seus estigmas e realidades históricas, sociais e econômicas; além dos meios utilizados por essa população no enfrentamento dessas questões.

### **1.1 Histórico da urbanização e favelização do Rio de Janeiro**

O passado da tradição é o terremoto inesperado que mostra ao presente o solo frágil sobre o qual assenta as suas fantasias de permanência, estabilidade e controle. (AZEVEDO, 2016, p. 21)

A história das cidades remonta aos primórdios de organização da humanidade, mas a importância dos seus processos de desenvolvimento ficou mais evidente a partir do advento da Burguesia e do Capitalismo, no final da Idade Média, e da Revolução Industrial no século XVIII, com a intensificação dos modos de produção capitalistas (OLIVEN, 2010). Definidas a partir de conceitos sociológicos, e em sentido mais particular na Sociologia Urbana, as cidades são vistas como “núcleos relativamente grandes, densos e permanentes, de indivíduos socialmente heterogêneos” (WIRTH, 1938, apud OLIVEN, 2010, p. 06).

No Brasil, o primeiro censo de 1872 apontou que apenas 6% da população estava concentrada em cidades com mais de 50 mil habitantes, como o Rio, Salvador, Recife e São Paulo. Em 1960, o país já contava com 23% da população em grandes centros, passando de 5 cidades no final do século XIX para 73 com mais de 50 mil habitantes (LOPES, 2008). No panorama atual, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 84,72% da população brasileira vive em áreas urbanas (IBGE, 2015) – e, de acordo com números de 2019, 57,4% dos brasileiros se concentram em apenas 5,8% dos municípios (324

municípios), com mais de 100 mil habitantes. Hoje, 48 municípios já contam com população superior a 500 mil habitantes, que concentram 31,7%, da população (IBGE, 2019).

Em termos globais, de acordo com as estimativas da Organização das Nações Unidas (ONU), mais da metade da população mundial viverá em áreas urbanas. Segundo as mesmas estimativas, em 2030, teremos um adicional de cinco bilhões de pessoas vivendo em cidades (OJIMA, 2007). Nesse contexto, Davis (2006) ilustra a superação inédita do número da população urbana em relação à rural e suas implicações nos grandes aglomerados populacionais: “daqui a um ou dois anos, uma mulher vai dar à luz na favela de Ajegunle, em Lagos, na Nigéria; um rapaz fugirá da sua aldeia no oeste de Java para as luzes brilhantes de Jacarta ou um fazendeiro partirá com a família empobrecida para um dos inumeráveis <sup>1</sup>*pueblosjovenes* de Lima (DAVIS, 2006, p. 01). Dessa forma, o autor sinaliza que a terra se urbanizou mais rápido do que se poderia imaginar e acabou por deixar a cidade responsável por quase todo crescimento populacional do mundo.

Dentre as principais causas do crescimento urbano no Brasil e na Capital, na virada e início do século XX, podemos observar questões relativas aos problemas econômicos decorrentes da transição entre Império e República – problemas que foram enfrentados pelo chamado “saneamento” da cidade, implementado a partir de obras estéticas.

Nos aspectos socioeconômicos e políticos do Rio, Carvalho (1987) descreve uma economia nacional marcada na época pela disputa hegemônica de classes – como a dos militares, que se achavam no direito de intervir na política, e os operários, que procuram se organizar em partidos para a organização de greves, num quadro de perdas salariais em virtude das altas taxas de inflação.

Os modelos de áreas periféricas e favelas surgem na Cidade do Rio de Janeiro entre o final do século XIX e o início do século XX, principalmente a partir das grandes reformas urbanísticas – capitaneadas, na República, pelo governo de Campos Sales (entre 1898 e 1902) e no Rio, implementadas pelo prefeito do então Distrito Federal, Pereira Passos (de 1902 a 1906).

Desobedeceu à tradição quando propôs um Pereira Passos consciente do que estava fazendo e sabedor das dificuldades, principalmente realçando o lado da competência teórica do prefeito que era conhecido como o do “bota-abaixo”. (AZEVEDO, 2016, p. 12)

---

<sup>1</sup>Termo que designa a realidade social no Peru, semelhante as das favelas, tal como conhecemos no Brasil.

Azevedo (2016), um historiador que voltou seus olhos sobre o período, refaz a imagem de Pereira Passos – mostrando suas articulações e interesses, retirando a ideia de Haussmann Tropical e “bota-abaixo”. Nessa perspectiva, o prefeito seria uma pessoa bem humana, e “não apenas a figura-símbolo da Reforma Passos celebrizada pela historiografia dos anos de 1980, como o homem do “bota-fora”, da exclusão das classes trabalhadoras do centro do Rio de Janeiro.” (AZEVEDO, 2016, p. 15). O que difere com a concepção tradicional que se criou de Pereira Passos? O autor, na primeira metade dos anos 1980, afirmou que comumente se pensa em Pereira Passos como um perseguidor implacável das classes populares, com intenções de retirá-los do centro da cidade. Portanto, uma figura satânica. Azevedo (2016) distancia essa visão, ao sustentar que Pereira Passos objetivara “civilizar” a população pobre.

A historiografia dos anos de 1980 afirmou que o conjunto de reformas foi designado como “Pereira Passos”, entre 1903 e 1906. Entretanto, Azevedo (2016) afirma que é preciso sinalizar que não tivemos apenas uma Reforma Urbana na cidade do Rio de Janeiro, mas duas – bem diferentes, com valores e administradores distintos.

A Reforma Urbana gerida pelo governo federal estava associada à ideia de progresso e, por isso, não se preocupou com a cidade, mas sim com a consolidação de um país – “um lugar-função, que remetia para além de si própria, que deveria cumprir um projeto nacional de afirmação dos interesses de um grupo político bem definido, a saber: a burguesia cafeicultora paulista” (AZEVEDO, 2016, p. 251). Por outro lado, a Reforma Urbana conduzida por Pereira Passos estava vinculada à ideia de civilização; em seu plano urbanístico, a cidade foi vista como um ser orgânico, um lugar de uso do cidadão, espaço-uso, rico em espacialidade. Passos projetou um movimento de civilização, buscando um futuro que superasse o passado.

No que tange à população pobre, a Reforma Urbana municipal teria de fato a intenção de expulsar os pobres do centro da cidade? Em consonância com Azevedo (2016), Pereira Passos não teve a finalidade de esvaziar o uso popular do centro, haja vista que:

- a) [...] criou três vias de ligação direta do centro da cidade com a Zona Norte e os seus caminhos que levavam ao subúrbio carioca [...];
- b) Buscou tornar o centro da urbe mais atrativo e confortável à presença do cidadão das diversas localidades da cidade. Por isso, criou um aquário público com diversos espécimes marinhos no Jardim do Passeio [...]; criou vários coretos de música no centro do Rio de Janeiro para apresentação de bandas nos finais de semana, a fim de atrair as populações dos subúrbios ao centro. [...];
- c) Julgou, em carta ao seu amigo engenheiro Américo de Souza Rangel, faltar no centro do Rio de Janeiro, a presença de gente simples e humilde da cidade. [...];
- d) Projeta e inicia a construção de três vilas operárias no Centro e no entorno do Centro, sendo inclusive uma na Zona Sul, no bairro da Glória, e realiza uma delas na rua Frei Caneca, presente e sendo utilizada até os dias de hoje na cidade. [...];
- e) Concentrou a grande maioria de suas demolições nas duas freguesias, Candelária e do Sacramento, que abrigavam os setores médios e médios altos da sociedade carioca, justamente onde não havia cortiços;

- f) No “Segundo Relatório da Comissão de Melhoramentos do Rio de Janeiro”, Pereira Passos revela a intenção de substituir cortiços no centro da cidade, que apresentavam precaríssimas condições de higiene em uma urbe [...]; Buscou trazer a população de operários para o centro da cidade ou para regiões mais próximas. (AZEVEDO, 2016, p. 258-263)

Dessa forma, Azevedo (2016) afirmou que Pereira Passos não pretendeu promover uma operação burguesa, nem apagar um passado colonial e muito menos expulsar os pobres do centro da cidade. Mas defendeu um projeto de civilização, a partir de seu olhar de engenheiro urbanista, cujo objetivo maior foi o crescimento da *urbe*.

No contexto de um fim da recente escravidão e de uma cidade com estrutura ainda imperial. A ideia de Pereira Passos era civilizar o carioca e trazer todas as gentes para fomentar o mercado e o capitalismo – que estavam em expansão significativa no centro da cidade carioca;

Seu intuito era tornar o centro da cidade um espaço que fosse ao mesmo tempo um lugar de civilidade disciplinada [...] e um espaço de lazer, pois tinha como finalidade atrair o cidadão de todas as áreas da cidade para usufruir do centro urbano reformado (AZEVEDO, 2016, p. 276).

Pretendia-se, inclusive, movimentar o núcleo econômico e mão-de-obra barata para a maior circulação de mercadorias e aumento da economia capitalista. Entendemos que a Reforma Urbana do Rio de Janeiro não caracterizou, para Azevedo (2016) uma cópia de Paris, mas foi antes, um planejamento autoral de Pereira Passos. Portanto, em nada se assemelharia com a proposta de reformulação urbanística de Haussmann,

Que buscou isolar os operários franceses do centro de Paris; a reforma de Passos buscou convidar os cariocas de toda a cidade ao convívio no seu centro urbano reformado (AZEVEDO, 2016, p. 276).

Dessa maneira:

A grande Reforma Urbana do Rio de Janeiro não pode ser vista como algo bom ou ruim *in essentia*, o que fatalmente reduziria o debate sobre a miríade de questões que a mesma suscita, assim como a figura de Pereira Passos não pode ficar presa entre o modernizador redentor da cidade, ou o algoz perseguidor das classes populares. A Grande Reforma Urbana do Rio de Janeiro jamais poderá ser entendida em sua riqueza de questões se não for pensada como uma intervenção urbana a ser compreendida para além do “bem” e do “mal”. Essas são as marcas a serem superadas. (AZEVEDO, 2016, p. 289-290)

O autor acredita que, usar a lente de modernizador ou perseguidor das classes populares para ler os projetos de Pereira Passos, acaba por transformar essa narrativa em um discurso maniqueísta, empobrecido da história de urbanização do Rio de Janeiro ele afirma também que, afirma existe a necessidade de superar essa perspectiva, para que então se conheça as nuances do que de fato fora a Grande Reforma Urbana do Rio de Janeiro.

O cenário do Rio de Janeiro era tão encantador quanto se via nos folhetos; era considerada uma cidade ambulante. Devido ao grande número de pessoas circulando para

trabalhar. Conniff (2006) trabalhou sob uma perspectiva do concreto, do observável acerca das condições reais do Rio de Janeiro no século XX, ao passo que Carvalho (1987) apresenta-nos uma reflexão que está por trás do espetáculo visível, sinalizado por Conniff (2006), que, inicialmente, descreve o ritmo das transformações da época como:

Um objetivo importante da revolução metropolitana era a modernização das cidades brasileiras, em especial a capital federal, Rio de Janeiro. Autoridades municipais erradicaram conscientemente vestígios das cidades coloniais, da mesma forma como esperavam apagar a herança mental que os acompanhava. Em termos físicos, as realizações das gerações republicanas foram prodigiosas, modelando em grande parte as metrópoles de hoje. Surgiram arranha-céus; com explosões, abriram-se avenidas nas antigas zonas dos cortiços (CONNIFF, 2006, p. 41).

Dentro desse quadro, de constante transformação, um elemento essencial eram os operários envolvidos nas obras e outros trabalhadores de nível econômico mais baixo; sua movimentação entre casa e trabalho ditava sua rotina, assim como a própria necessidade de encontrar moradia próxima ao local de trabalho. Sobre esse constante desafio, Conniff (2006) nos diz que:

Basicamente, havia três alternativas de habitação para os pobres: casas de cômodos, velhas casas senhoriais abandonadas pela elite e subdividas em quartos; loteamentos não urbanizados nos subúrbios; e favelas, povoamentos não autorizados nas encostas dos morros e terrenos inóspitos (CONNIFF, 2006, p. 51).

Em 1920, essas formas de habitação barata nos ajudam a compreender o crescimento habitacional, que se deu devido à migração das áreas rurais e acabou por afetar diretamente a vida da população urbana. Esses lugares eram representados por grande miserabilidade no final do século XIX, tendo apresentado pouca melhoria até a década de 1920. Conforme refere Conniff (2006), “essas casas eram pequenas e faltavam-lhes os serviços mais rudimentares como água encanada e esgoto” (CONNIFF, 2006, p.51).

Retornando às três opções existentes de moradias de baixo custo, o autor explicou a prevalência da favela justamente por esta oferecer o melhor acesso ao trabalho:

A última alternativa de habitação, e como se viu a mais bem-sucedida e de baixo custo, era a favela, ou povoamentos não autorizados em terras vazias próximas a zonas densamente ocupadas. Começando como pequenos agrupamentos de barracos nas encostas dos morros ou praias onde a edificação convencional encontrava obstáculos, com o tempo cresceram próximas de fábricas, locais de construção, terminais de transporte ou bairros de renda alta, onde havia trabalho disponível [...]  
A primeira favela fora levantada em 1897, no morro da Providência, próximo ao Ministério da Guerra, por soldados deficientes físicos agrupados depois de receberem baixa da expedição a Canudos. Por volta de 1920, a favela original ocupava todo o morro (já então chamado de favela) e englobava cerca de 2.500 barracos, segundo o censo (CONNIFF, 2006, p. 52).

Este crescimento rápido e desordenado das favelas passou, desde cedo, à categoria de problema social: acúmulo humano, em condições precárias e insalubres. Mas Conniff(2006) ressalta que, apesar de estudos dos problemas, pouco foi efetivamente feito:

A proliferação de favelas e cortiços nos anos de 1920 constituía um problema social aos olhos de planejadores e políticos. Entre os levantamentos sobre moradia de 1920 e 1933, o número de barracos no Rio sextuplicou, crescendo numa taxa média anual de 14%. Na última data mencionada, umas setenta mil pessoas moravam em favelas. Não há números disponíveis em crescimento paralelo de cortiços, mas a expansão da construção na Zona Sul sugere que as áreas mais velhas tenham se transformado rapidamente em cortiços. O Congresso criou uma comissão especial em 1925 para estudar a habitação de baixo custo, criando alguns planos para lidar com o problema. No entanto, à exceção da remoção de cortiços, nada foi feito para restringir a iniciativa privada, e a questão da moradia de baixo custo ficou para os futuros planejadores (CONNIFF, 2006, p. 52).

O autor criticou, inclusive, a escolha de prioridades do governo da época, que priorizou obras grandiosas em detrimento às questões estruturais que atendessem à população em maior necessidade:

Exatamente quando a cidade precisava de escolas e hospitais para a população da classe trabalhadora, o prefeito dera preferência a projetos vistosos como a derrubada do morro do Castelo e à construção de hotéis e restaurantes. [...]A cidade precisava agora de um prefeito que pudesse estabelecer um equilíbrio na administração construindo escolas, hospitais e pavimentasse ruas nos subúrbios, de modo a que as regiões da periferia tivessem acesso a serviços vitais (CONNIFF, 2006, p. 53).

Nesse contexto, ocorreu a substituição do Morro do Castelo por hotéis e restaurantes, e as demais instituições sociais, como escolas, hospitais, que deveriam atender à população, sobretudo, a pobre, que não tinha condições de acessar a serviços vitais. Entretanto, a preferência do prefeito ainda era “higienizar” a cidade”, empurrando a classe trabalhadora para bem longe dos grandes centros. Até mesmo:

As escolas do Rio eram deficientes pela maioria dos padrões. As escolas primárias não tinham capacidade e qualidade, fazendo com que a maioria das famílias abastadas enviassem seus filhos para escolas particulares (CONNIFF, 2006, p. 160).

No que se refere aos pobres, restava-lhes o espaço sucateado das escolas públicas, que “na melhor das hipóteses, atendiam 47% das crianças e as escolas particulares outros 23%, e um terço das crianças ficava sem instrução formal” (CONNIFF, 2006, p. 161). Com base nesse contexto, Teixeira propôs um Plano Regulador a Pedro Ernesto,

Que recomendava reforma e construções novas para assegurar instalações para 156 mil alunos, cobrindo virtualmente todas as crianças não matriculadas em escolas particulares. Isso traria a proporção da população em idade escolar da cidade para 77%, deixando as escolas particulares com 23%. Não era feita nenhuma tentativa para competir com as escolas particulares (CONNIFF, 2006, p. 161).

Uma vez que os Estados Unidos haviam comprovado que a educação e a instrução são os veículos do progresso, Anísio Teixeira no governo de Pedro Ernesto, propôs esse Plano Regulador destinado aos pobres, que visava melhorar a condição social e econômica dessa



população desprivilegiada; buscando ainda melhorar a qualidade da educação e baixar os índices da evasão escolar. Porém, Conniff (2006) afirma que:

Um fato especialmente perturbador era que os pobres tinham índices de abandono da escola mais elevados do que as outras crianças. De cada cem alunos de famílias pobres que entravam para a primeira série, menos de cinco completavam a quinta (CONNIFF, 2006, p. 161).

De certo, as condições de vida, de moradia acabou por afetar diretamente a esfera educacional dessa população pobre, assim como também em nossos dias, esse mesmo cenário com novos contornos, repete-se. Um número de escolas públicas era localizado perto de favelas e – pela primeira vez na história do Rio – uma das escolas foi construída numa favela, para os 7.500 habitantes de Mangueira.

Em vez de continuar forçando crianças pobres a assistir a aulas talvez irrelevantes para suas necessidades de vida, Teixeira propôs tornar o currículo flexível e relevante para todos os níveis sociais. A inspiração foi de Dewey: a criança deveria ser o centro do processo educacional, e seu crescimento determinaria o que era necessário e importante aprender. (CONNIFF, 2006, p. 161)

Grande defensor da Escola Nova, Anísio Teixeira tentou aplicar a filosofia educacional progressista, mais conhecida como Escola Nova, posto que acreditava que a abordagem pedagógica tradicional só dotava de conhecimento a uma fração da sociedade, a saber, a elite. A escola vocacional tradicional, por exemplo, acabava por aprofundar mais ainda as desigualdades sociais, delegando os pobres para um treinamento em artes manuais, voltada para uma preparação profissional de interesse das indústrias; ao passo que os mais abastados tinham contato com a ciência, literatura e artes. Entretanto, a Escola Nova fomentava um sistema público de educação, onde tanto os pobres quanto os ricos pudessem receber as mesmas oportunidades de aprendizagens.

Pedro Ernesto conhecido como médico humanitário, acreditava que o Estado deveria investir mais na população pobre e buscava integrá-los à dinâmica da vida na cidade. Todavia, segundo Conniff (2006), os programas educacionais, de saúde e sociais propostos por Pedro Ernesto “não ameaçavam modificar a estrutura social ou a cultura do Rio; destinavam-se a aliviar a pobreza e integrar os destituídos à sociedade urbana”(CONNIFF, 2006, p. 166). Dessa maneira, as políticas urbanas e reformistas não modificaram para melhor a vida dos pobres, apenas aliviaram-na, com igual objetivo de integração à esfera urbana. Todo esse contexto, gerava grande insatisfação social.

Essa insatisfação é percebida, inclusive, na música e outras manifestações populares. Em 1928, por exemplo – quando muitas choupanas foram demolidas durante o período do Carnaval – diversos grupos carnavalescos protestaram por meio do samba em versos:

Sob os golpes da picareta e do progresso urbano  
 Desaparece a face zombeteira da tradição e malemolência  
 Com a demolição da Favela e a dispersão de seus rufiões.  
 Agora onde eles brigarão por “ela”, onde se mostrarão?  
 É uma tradição que morre, humilhada pelo preconceito,  
 Uma vaga esperança de reforma por parte do prefeito.  
 E as latas, caixas, tábuas, papagaios e cachorros,  
 Todos rolando juntos, sem direitos, perdidos pela estrada! (CONNIFF, 2006, p. 54)

Esses versos caracterizam um significativo protesto popular, cuja motivação maior fora a contestação referente à remoção dos pobres, que eram vistos como problemas sociais. Como agravante, a representatividade das camadas pobres à época era quase nula, o que impedia que suas necessidades fossem consideradas pautas de atuação para o governo:

Os favelados não constituíam uma população grande o suficiente para influir decisivamente nas eleições na década de 1930. Baixos índices de alfabetização e falta de documentos de identidade diminuía sua participação política, e os livros de registros de eleitores não fazem qualquer menção à residência em favela. (CONNIFF, 2006, p. 147)

Percebemos pelo olhar de Conniff (2006) a fragilidade das condições de moradia dos habitantes das favelas, das fragilidades na esfera educacional e a incompetência dos governantes à época. Dessa maneira, os favelados, sem recursos e sem voz para protestar de forma significativa, essa parcela da população carioca estava à mercê dos interesses urbanísticos do governo da época – voltado a governar com as grandes oligarquias (CARVALHO, 1987). Os favelados, assim, acabam relegados a espaços cada vez mais precários, freqüentemente “amontoados” a procurar moradias na periferia, o que intensifica sua segregação e a estratificação social.

Essa estratificação social é também percebida por Carvalho (1987), pela vertente do afastamento das camadas sociais menos abastadas de partes dos grandes centros: “mas, se o novo Rio criado pela República aumentava a segmentação social e distanciamento espacial da população, as repúblicas do Rio, vindas do Império, continuaram a viver”(CARVALHO 1987, p. 41).

Carvalho apresentou um recorte espaço-temporal de seu estudo: a cidade do Rio de Janeiro no período de transição do Império para a República até o governo de Rodrigues Alves. Em seu argumento, ressalta uma frase famosa de Aristides Lobo, afirmando que o povo deveria protagonizar a proclamação da República, tendo participação ativa nos acontecimentos; entretanto, o povo estava alheio aos fatos políticos e assistiu a tudo bestializado, “sem compreender o que estava se passando, julgando ver talvez uma parada militar” (CARVALHO, 1987, p. 9).

Com outra frase célebre, do sábio francês Louis Couty, afirmou que “o Brasil não tem povo”. (CARVALHO, 1987,10). A interessante obra de Carvalho busca compreender por que o povo fora considerado bestializado (demonstrando apatia à vida política) e qual era o imaginário e prática política dessa população.

O autor considera que discutir acerca da natureza da vida política é também discutir a prática da cidadania, evidenciando o “problema do relacionamento entre o cidadão e o Estado, o cidadão e o sistema político, o cidadão e a própria atividade política.” (*Ibid.*, p. 10). Não há como perceber essa relação de forma maniqueísta e atribuir a inexistência da cidadania somente ao Estado, uma vez que

Tal visão é insatisfatória, como todas as dicotomias aplicadas ao fenômeno social. Teoricamente, ela separa o que são lados da mesma moeda, partes do mesmo todo. O maniqueísmo inviabiliza mesmo qualquer noção de cidadania, pois ou se aceita o Estado como um mal necessário, à maneira agostiniana, ou se o nega totalmente, à moda anarquista. Na prática, ele acaba por revelar uma atitude paternalista em relação ao povo, ao considerá-lo vítima impotente diante das maquinações do poder do Estado ou de grupos dominantes. Acaba por bestializar o povo. (CARVALHO, 1987, p. 10).

Dessa maneira, a prática da cidadania envolve a relação entre o cidadão e atividade política. A concepção maniqueísta desse relacionamento acaba sendo um problema, onde o Estado é visto como vilão e a sociedade como uma vítima indefesa. Segundo o autor, a visão maniqueísta fragmenta uma parte do todo e, portanto, inviabiliza a noção de cidadania – uma vez que esta implica diretamente numa participação efetiva do povo ou na prática da democracia social.

O autor percebe que é mais proveitoso ver a relação entre Estado e cidadão como uma via de mão dupla, apesar de não equilibrada. O momento de transição do Império para a República exemplifica bem o estudo dessa relação, cujo foco era a implantação de um sistema de governo que trouxesse o povo para o cenário político. Dessa maneira, a República era vista como o início do povo na política:

Embora proclamado sem a iniciativa popular, o novo regime despertaria entre os excluídos do sistema anterior certo entusiasmo quanto às novas possibilidades de participação [...]; agora eram livres, iguais e soberanos, viam-se colocados na vanguarda do progresso da pátria. (CARVALHO, 1987, p. 11- 12)

Apesar do Rio de Janeiro ser o melhor terreno para o desenvolvimento da cidadania, o governo limitou a participação da população. Pretendia-se ter estabilidade política, e para tanto, apagaram as vozes do negro, do estrangeiro, do operário. Entretanto, o povo encontrou novas formas de inserção na atividade política, embora com a ausência da formalidade.

Segundo Carvalho (1987), o Rio de Janeiro era o centro da vida política nacional e o “comportamento político de sua população tinha reflexos imediatos no resto do país”

(CARVALHO, 1987, p. 13). Haja vista a proclamação da República, que resultou de um motim de soldados com apoio de grupos políticos da capital.

Que povo era esse? Qual era o seu imaginário político e qual sua prática política? Como se sucedeu a formação de uma comunidade política?

Como a maior cidade e a capital econômica, política e cultural do país, o Rio de Janeiro não poderia deixar de sentir, em grau mais intenso do que qualquer outra cidade, as mudanças que vinham fermentando durante os últimos anos do Império e que culminaram na abolição da escravidão e na proclamação da República. (CARVALHO, 1987, p. 16)

Na primeira década do período republicano as alterações foram bruscas, como a de natureza demográfica, uma vez que alterou significativamente o número de habitantes, de composição étnica, de estrutura ocupacional. De certo, a abolição encaminhou diretamente a mão de obra escrava para o mercado de trabalho livre, o que aumentou também o contingente de pessoas desempregadas ou com empregos mal remunerados: os “*domésticos, jornaleiros, trabalhadores em ocupações mal definidas chegavam a mais de 100 mil pessoas em 1890 e a mais de 200 mil em 1906.*” (CARVALHO, 1987, p. 18).

Antes da eclosão da República, o Imperador sinalizou que a cidade do Rio de Janeiro estava cheia de ladrões e malfeitores de todas as espécies. E

essa população poderia ser comparada às classes perigosas ou potencialmente perigosas (...) eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e dos navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bonde, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes. (...). Morando, agindo e trabalhando, na maior parte, nas ruas centrais da Cidade Velha, tais pessoas eram as que mais compareciam nas estatísticas criminais da época, especialmente às contravenções do tipo desordem, vadiagem, embriaguez, jogo. (CARVALHO, 1987, p. 18)

A elite que apoiava a concepção liberal de cidadania fomentava a liberdade de pensamento, de profissão, de propriedade, mas impedia a democracia através da proibição do voto para a maioria da população. Acrescente-se a isso o impacto que o crescimento populacional acelerado causou nas condições de vida das pessoas, agravando de modo exponencial os problemas de habitação – a absoluta falta de casas atingia, principalmente, aos pobres. Dessa maneira,

Os velhos problemas de abastecimento de água, de saneamento e de higiene viram-se agravados de maneira dramática no início da República com o mais violento surto de epidemias da história da cidade. O ano de 1891 foi particularmente trágico, pois nele coincidiram epidemias de varíola e febre amarela, que vieram juntar-se às tradicionais matadoras, a malária e a tuberculose. Nesse ano, a taxa de mortalidade atingiu seu mais alto nível, matando 52 pessoas em cada mil habitantes. (CARVALHO, 1987, p. 19)

Com o aumento do custo de vida, agravado por conta imigração dos portugueses, ampliou a oferta da mão de obra e, portanto, acirrou a luta pelos poucos empregos que estavam disponíveis. O movimento jacobino, corrente de pensamento republicano, defendeu opiniões revolucionárias contra os portugueses, “considerados usurpadores de empregos e exploradores dos brasileiros através do controle que exerciam sobre grande parte do comércio e das casas de aluguel” (CARVALHO, 1987, p. 18).

Em termos concretos, a prevenção republicana contra pobres e negros manifestou-se na perseguição movida por Sampaio Ferraz contra os capoeiras, na luta contra os bicheiros, na destruição, pelo prefeito florianista Barata Ribeiro, do mais famoso cortiço do Rio, a cabeça de Porco, em 1892. (CARVALHO, 1987, p. 29)

As autoridades, apesar de republicanas, temiam a participação do povo nos processos de tomada de decisão. Igualmente, o novo regime político se organizava em função da descentralização do poder. Entretanto, os pobres e negros não se sentiram representados por esse sistema, que estava buscando respaldo prático numa concepção positivista – o que acabava por gerar um ambiente autoritário, embasado na técnica e ciência para suas feitura e tomadas de decisões.

Um exemplo de tal mentalidade foi o Código de Posturas Municipais de 1890, com medidas irrealistas para a época – por exemplo, “a exigência de cair as paredes duas vezes por ano, azulejar cozinhas e banheiros, arejar quartos com aparelho de ventilação” (CARVALHO, 1987, p. 34). Além disso, esse código mostrava uma preocupação republicana que se referia ao controle da população marginal da cidade. Exigia-se o registro de todos os hóspedes, e esses registros deveriam ser entregues à polícia. Dessa forma, a lei não se aplicava; e se era aplicada, era por meio da violência. Outro caso foi a lei da vacinação em 1904: o povo revoltou-se contra a obrigatoriedade da vacina, votada pelo Congresso, e que legitimou uma onda de agressividade e violência que violou, sobretudo, a própria honra do lar do povo pobre.

Na realidade, portanto, verificava-se uma incongruência entre objetivos e práticas:

A expectativa inicial, despertada pela República, de maior participação, foi sendo assim sistematicamente frustrada. A ordem aliava-se à desordem, com a exclusão da massa dos cidadãos que ficava sem espaço político (CARVALHO, 1987, p. 37).

Nesse sentido, por parte dos cidadãos não havia sentimento de pertencimento a uma entidade coletiva, mas uma participação religiosa e social de maneira fragmentada. A cidade do Rio de Janeiro passou por um embelezamento e saneamento. Mas, ao contrário do que advoga Azevedo (2016), Carvalho (1987) vê Pereira Passos como um prefeito que objetivava essencialmente uma europeização do Rio de Janeiro (e não a real urbanização da cidade), sem medir esforços para alcançar seus alvos:

Tudo foi feito com a eficiência e rapidez permitidas pelo estilo autoritário e tecnocrático inaugurado pela República. O engenheiro-prefeito pediu a suspensão do funcionamento da Câmara dos Vereadores por seis meses para poder agir livremente e decretar a legislação necessária para o rápido encaminhamento das reformas. Um médico sanitarista foi encarregado das medidas de higiene pública. Tendo Paris como modelo, o centro da cidade foi depressa modificado, a avenida Beira-Mar foi aberta, jardins foram criados e reformados, os bondes ganharam tração elétrica, sem esquecer a construção do novo porto. (...) No Rio reformado circulava o mundo belle époque fascinado com a Europa, envergonhado do Brasil, em particular do Brasil pobre e do Brasil negro (CARVALHO, 1987p. 29).

Como consequência de todo esse processo, José Murilo de Carvalho ressalta a extrema segregação da população pobre, que não era “europeia” o bastante:

A castração política da cidade e sua transformação em vitrine, esta última efetivada nas reformas de Rodrigues Alves e na grande exposição nacional de 1908, inviabilizaram a incorporação do povo na vida política e cultural. Porque o povo não se enquadrava nos padrões europeus nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara. (CARVALHO, 1987p. 152).

O Rio de Janeiro agora transformara-se num ambiente ancorado numa visão do estrangeiro: europeizado, civilizado e branco. Entretanto, o novo Rio só aumentou a compartimentação da sociedade. O samba dos negros, sua música, sua religião fertilizou-se no novo ambiente.

Criando os ranchos carnavalescos e inventando o samba moderno. Um pouco depois, o futebol, esporte de elite, foi também apropriado pelos marginalizados e se transformou em esporte de massa (CARVALHO, 1987, p. 39).

As concepções eleitorais republicanas ratificaram para o povo brasileiro a alfabetização como requisito para o voto; e dominar o código lingüístico era barreira suficiente para impedir a expansão do eleitorado. Essa medida restritiva de participação afastava mais ainda a distinção entre a sociedade civil e a sociedade política. Dessa maneira, podemos perceber que:

O direito político, nessa concepção, não é um direito natural: é concedido pela sociedade àqueles que ela julga merecedores dele. O voto, antes de ser direito, é uma função social, é um dever (CARVALHO, 1987 p. 42).

Uma vez que o voto, apresentava uma função social antes que direito, o voto era permitido àqueles a quem a sociedade política julgava que iria manter a dinâmica e ordem no contexto da República. Tanto no Império quanto na República os pobres foram excluídos de votarem, seja pela renda, seja pelo requisito da alfabetização; os mendigos, as mulheres, os menores de idade, os membros de ordens religiosas também não votavam. Portanto, ficava de fora a grande maioria da população.

A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava no texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se esse direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização (CARVALHO, 1987, p. 43).

Pelo olhar de Carvalho, entende-se que a República fez muito pouco em termos de avanços dos direitos civis e políticos. A ditadura republicana possuía a ideia de que o ditador fosse a própria encarnação da vontade do povo. De fato, a ampliação da cidadania, prometida pelo movimento republicano, não ocorrera, uma vez que:

A rigidez do sistema republicano e sua resistência em permitir a ampliação da cidadania, mesmo dentro da lógica liberal, fez com que o encanto inicial com a República rapidamente se esvaísse e desse origem à decepção e ao desânimo (CARVALHO, 1987 p. 53).

O autor ressalta que tanto Império quanto República percebiam o voto popular com maus olhos:

Além de inútil, votar era muito perigoso. Desde o Império, as eleições na capital eram marcadas pela presença dos capoeiras, contratados pelos candidatos para garantir os resultados. A República combateu os capoeiras, mas o uso de capangas para influenciar o processo eleitoral só fez crescer. (CARVALHO, 1987, p 83).

A reação popular a essa exclusão, entretanto, foi exatamente oposta à esperada pelos dominantes. Longe de se alienarem, os não-votantes tornaram-se cada vez mais atentos:

Os cidadãos inativos pelo critério constitucional revelaram-se então não só profundamente atentos a aspectos do exercício do poder que lhes afetavam a vida cotidiana como também dispostos a ir até as últimas consequências para defender o que consideravam seus direitos. (*Ibid.*, p. 87).

O exercício da cidadania política tornava-se algo estritamente deturpado, uma vez que o cidadão republicano se ajuntou com os políticos e os verdadeiros cidadãos mantinham-se bem distantes de toda a participação no governo da cidade. Dessa forma, “os representantes do povo não representavam ninguém, os representados não existiam, o ato de votar era uma operação de capangagem” (CARVALHO, 1987 p. 84). Podemos, assim, afirmar que 80% da população não tinha direito à participação política e os 20% restante que tinha esse direito, não fazia questão de exercer.

A Revolta da Vacina apresentou um cidadão ativo que iniciou sua causa em defesa dos seus direitos civis, buscando acertar as contas com o governo. No olhar de Carvalho,

A Revolta da Vacina permanece como exemplo quase único na história do país de movimento popular de êxito baseado na defesa do direito dos cidadãos de não serem arbitrariamente tratados pelo governo. Mesmo que a vitória não tenha sido traduzida em mudanças políticas imediatas além da interrupção da vacinação, ela certamente deixou entre os que dela participaram um sentimento de orgulho e de autoestima, passo importante na formação da cidadania (CARVALHO, 1987p. 131).

Os 20% da população, que teve seu direito de participação política vetado, posicionaram-se numa relação de combate com o Estado através de manifestações que comunicavam indignação. Houve reação popular contra a obrigatoriedade da vacina. Porém, “o atestado de vacina era exigido para tudo: matrícula em escolas, emprego público, emprego

doméstico, emprego nas fábricas, hospedagem em hotéis e casas de cômodos, viagem, casamento, voto etc.” (CARVALHO, 1987p. 94). Tudo isso causou grande irritação popular.

Outra evidência de grande incômodo popular foi a atuação do governo na área da saúde pública, de modo especial no que se refere à vistoria e desinfecção das casas. Uma vez que os cortiços e estalagens eram considerados focos das epidemias, os moradores tinham suas casas invadidas ou tinham a exigência de se retirarem de suas casas para desinfecção.

Por fim, podemos notar que a República se consolidou sob as bases do poder oligárquico. Nesse sentido, José Murilo de Carvalho chega a inverter a aplicação do termo “bestializado”: o

povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a República não era para valer. Nessa perspectiva, o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. (...) Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas à sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era bilontra. (CARVALHO, 1987, p. 150).

O povo buscou outras maneiras de ser ouvido: contestando a obrigatoriedade da vacina contra a varíola, encabeçada e regida por Oswaldo Cruz; contestando também a farsa do governo com uma política, essencialmente, oligárquica. Sendo assim, *a cidade, a República e a Cidadania continuam dissociadas, quando muito perversamente entrelaçadas [...]. Já é tempo talvez de se fazer a pergunta se o caminho para a cidadania não deve ser outro* (CARVALHO, 1987, p. 154). Diante de tantas farsas, o povo não levava mais a política a sério – porque, se assim o fizesse, prestar-se-ia diretamente à manipulação. Nesse contexto, foi preferível contestar a pseudodemocracia e a República que não foi; não eram mais bestializados, mas bilontras – espertos. No bojo dessa segmentação social, que atingiu a negros, operários e imigrantes, encontram-se as Periferias e Favelas, grandes conglomerados urbanos e cujas definições serão abordadas a seguir.

## 1.2 Concepções de periferias e favelas

De acordo com o Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras (2011), o termo Favela é caracterizado como o “conjunto de habitações precárias, localizado normalmente nas encostas dos morros das cidades, desprovidas de infraestrutura e de saneamento básico, onde vive parte da população de baixa renda”. Esse mesmo dicionário define a palavra *periferia* como uma “localização ou condição do que está em volta, nas margens e não no centro”.

Outras obras de referência do vernáculo brasileiro descrevem as favelas de forma similar, sem muitos acréscimos para a compreensão do termo. Segundo o Dicionário Houaiss (2009), as favelas representam um “conjunto de habitações populares que utilizam materiais



improvisados em sua construção tosca, e onde residem pessoas de baixa renda”. A questão da violência é acrescida na definição do termo pelo Dicionário Sacconi (2010):

Conjuntos de barracos ou habitações toscas e improvisadas, construídas pelos próprios moradores, geralmente em morros, em áreas urbanas desvalorizadas ou sob grandes viadutos, caracterizado na sua origem pela ausência de infraestrutura, como guias, água, luz, saneamento básico, arruamento, etc. 4. Por extensão, aglomerado humano que habita esse conjunto de barracos: a favela já não vive em paz com os narcotraficantes. (SACCONI, 2010, p. 02)

Segundo Cardoso (2015), as favelas se destacam na paisagem urbana em virtude de suas diferenças arquitetônicas e desigualdades socioeconômicas e políticas, que marcam esses espaços. Contudo, não representam as primeiras habitações das camadas pobres abordadas na literatura.

Para o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (2003 *apud* ATUESTA; SOARES, 2016), um domicílio em uma favela é representado por um grupo de indivíduos que vivem sob o mesmo teto, sem uma ou mais das seguintes condições: 1. Acesso à água potável; 2. acesso a melhores serviços de saneamento; 3. área habitável suficiente; 4. qualidade estrutural das moradias; 5. segurança de posse.

No século XIX, os Cortiços ou “Cabeças de Porco” eram considerados os principais espaços de pobreza, num ambiente representado na época como habitação de “malandros” e “vadios”, que conviviam num verdadeiro “inferno social”, em precárias condições de higiene (VALLADARES, 2000).

Na década de 1880 surgiram no Rio de Janeiro os primeiros conjuntos de habitações populares em encostas e morros da Cidade. Para Valladares (2000), mesmo antes da célebre Favela do Cavallo (atual Morro da Providência), considerada a primeira área habitada por combates da Guerra dos Canudos e por desalojados dos Cortiços, outras áreas carentes de estrutura já existiam, como a Mangueira (sem relação com o famoso morro Carioca) e a Quinta do Caju – ocupadas, sem comprovação de invasão, por imigrantes italianos, portugueses e espanhóis.

Discutidas e interpretadas no início do século XX, ainda de forma tímida, em virtude do interesse dos sanitaristas e urbanistas pelos Cortiços (VALLADARES, 2000); ou com curiosidade, poesia ou medo, no olhar dos primeiros cronistas da rotina desses ambientes; as favelas passam a ser encaradas como um problema social a partir da década de 1920.

Data do início do século não apenas a descoberta da favela, mas também a sua transformação em problema. Aos escritos dos jornalistas junta-se a voz de médicos e engenheiros preocupados com o futuro da cidade e de sua população. Surge o debate em torno do que fazer com a favela, e já na década de 20 assistimos à primeira grande campanha contra essa “lepra da esthetica” (VALLADARES, 2000, p. 08).

O primeiro momento do governo de Getúlio Vargas reconheceu formalmente a Favela como problema legítimo a partir no Decreto n. 6.000 de 1937, que institui no código de obras do Distrito Federal, a proposta de conhecer melhor essas regiões para controlá-las. Desse modo, a concepção populista de lidar com as massas inaugura uma nova era que não privilegiava apenas a destruição das favelas, e sim o seu controle – a partir do remanejamento dos seus moradores para outras áreas (ROCHA; ELIAS, 2009).

Em 1943, foram criados os primeiros “parques proletários”, em áreas como a Gávea, Leblon e Caju, para onde foram levados os moradores de favelas desativadas, e que foram controlados pelo governo por meio de registro e comprovação de bons antecedentes. Contudo, em virtude da valorização imobiliária desses bairros, mais uma vez os moradores mais pobres foram retirados (ROCHA; ELIAS, 2009). Nesse sentido,

[...] O governo local, por um lado, removía favelas de terrenos em áreas valorizadas ou áreas que passariam por reformas urbanas (notadamente obras viárias) e, por outro, utilizava terrenos estatais para alojar as pessoas removidas de favelas. Os primeiros assentamentos deste tipo foram os três parques proletários provisórios ‘oficiais’ construídos no início da década de 1940 na Gávea, no Leblon (Praia do Pinto) e no Caju. Estes parques estavam localizados no entorno de áreas favelizadas e deveriam ser provisórios, mas tornaram-se permanentes. (RODRIGUES, 2016, p. 9-10)

Observamos, assim, que a abordagem intervencionista foi predominante nas camadas mais pobres desde final do século XIX até a metade do século XX – no sentido de remover, sanear e afastar uma parcela da população que não se enquadrava no padrão urbano almejado na Cidade do Rio, como a “Paris dos Trópicos”. Nesse sentido, Valladares (2000) aponta que o enfoque nas classes menos favorecidas foi percebido e desenvolvido por engenheiros, médicos, jornalistas e escritores, antes da abordagem dos cientistas sociais.

Em 1948, a Prefeitura do Rio de Janeiro, no afã de extinguir as favelas, realizou, em conjunto com o IBGE, o primeiro Censo das Favelas, que identificou 105 favelas com população total estimada em cerca de 138 mil pessoas<sup>2</sup>.

No mesmo ano, a chamada “Batalha do Rio de Janeiro” representou as propostas de intervenções da cidade nas favelas, por meio do debate criado por Carlos Lacerda, no bojo de uma concepção política baseada no liberalismo e catolicismo, contra o comunismo (OLIVEIRA, 2010). Essa batalha se constituiu numa campanha jornalística que enxergou nas Favelas a oportunidade de assistência social e política, num processo onde a chamada

---

<sup>2</sup>Atualmente, só a Favela da Maré conta com proximamente 140 mil moradores, e a na Cidade do Rio de Janeiro há 1.443.773 habitantes (22,8% do total da cidade) distribuídos em 1.018 favelas. Ver REDES DA MARÉ. Censo Populacional da Maré, 2019.

“economia da caridade” visou assistir a pobreza, numa ótica paternalista (OLIVEIRA, 2010):

Nesse sentido, podemos compreender a representação das favelas na Batalha do Rio de Janeiro, como uma inflexão de matriz liberal-católico, a definir a “favela” como pólo negativo a ser superado pelo “egoísmo e inércia” do individualismo moderno. A favela como fronteira da “consciência social” dos indivíduos (OLIVEIRA, 2010).

Na década de 1950, a abordagem social e humana passa a contemplar as Favelas, principalmente a partir dos estudos de Anthony Leeds – que, em pesquisas de Antropologia Urbana, passou a investigar a pobreza urbana no Brasil (LIMA; SILVA, 2018).

A chamada Antropofavela inicia a representação menos caricata das favelas, vistas sob os seus aspectos negativos, insuficientes para expressar a intensa vida associativa de seus moradores (SILVA, 2011). O trabalho de campo antropológico e sociológico trouxe Leeds ao Brasil em 1961, em sua primeira visita a uma favela com Anísio Teixeira, numa série de estudos urbanos desenvolvidos entre 1950 e 1970 (LIMA; SILVA, 2018).

A concepção das favelas como problema é baseada em estereótipos, sobretudo a respeito desses espaços como áreas perigosas (LIMA; SILVA, 2018).

As favelas são concebidas como um problema – como o foram as barriadas de Lima, os arrabaldes de San Juan, os ranchos ou barrios de Caracas, as callampas de Santiago, as villas misérias de Buenos Aires etc. – porque, presume-se, suas populações se constituem, em um dos extremos do mal, de assassinos, ladrões, assaltantes, maconheiros e viciados em drogas; em outro extremo do mal, de comunistas e outros tipos de ameaça em termos políticos e sociais; em um terceiro e mais brando extremo, de pobres ignorantes, não educados, mal adaptados, imigrantes rurais caipiras, ou, no melhor dos extremos, de seres humanos razoáveis, mas tristes e pobres, que moram em cabanas, promiscuamente, e criam um câncer social e urbanístico na cidade (LIMA; SILVA, 2018).

Abordar as concepções de Favelas entre as décadas de 1960 e 1980 representou a alteração do panorama de estudos higienistas para uma concepção social e humana. Esta nova abordagem inaugurada pelo relatório “Aspectos humanos da favela carioca”, publicado em O Estado de São Paulo em 1960 –e que se constitui na primeira grande contribuição sociológica sobre as favelas (LIMA; SILVA, 2018).

Na década de 1990, segundo Telles (2006), houve um grande interesse para a discussão teórico-crítica do tema favela nas academias. Nesse contexto, a produção intelectual se dedicou a construir a representatividade da favela como um território estritamente de violência, de ilegalidades, como o bolsão da miséria e toda sorte de negatividades. Essa perspectiva compartimentou a sociedade em moradores do centro e moradores da favela e periferia, já que esses trabalhos ficaram apenas nas denúncias das problemáticas que circulavam nas favelas cariocas.

No século XXI, a Favela tem sido pensada sob a ótica da resistência, e pela busca de uma redefinição que possa considerar o lado positivo de sua representação social. Nesse

sentido, o encontro promovido em 2009 pelo Observatório das Favelas<sup>3</sup>, em conjunto com o BNDES, destaca a Favela como um território constituinte da Cidade, e composta por cidadãos de direitos, conforme apontado por Jaílson de Souza e Silva:

A favela é um espaço marcado por iniciativas e estratégias de sujeitos concretos na cidade que buscam exercer sua cidadania. Não acreditamos que a cidadania é uma preparação, não se constrói cidadania, nascemos cidadãos, somos seres sociais, por isso cidadãos. E como cidadãos que somos, temos direitos a uma série de elementos fundamentais para nossas vidas. A educação não prepara para cidadania, mas é por ser cidadão que eu tenho direito à educação, como também tenho direito ao trabalho, direito à moradia, direito à vida (SILVA, 2009, p. 83)

Com base em todo esse rico histórico, parece-nos que a favela ainda carrega em suas facetas, estigmas que remontam esse “mito de origem” que se disseminou ao longo do século XIX: “um mundo diferente que emergia na paisagem carioca, cidadela da miséria, universo exótico e apartado da cidade, avesso da ordem urbana e social estabelecida”(TELLES, 2006, p.). E longe de ser um espaço composto apenas por pessoas pobres, passivas e marginalizadas, Gonçalves (2013) traz a concepção de que:

Embora as favelas nunca tenham constituído um todo indiferenciado – as situações fundiárias, socioeconômicas, espaciais e históricas de uma favela para outra são, sem dúvida alguma, extremamente variáveis –écontudo, possível perceber que elas foram sistematicamente classificadas como espaços ilegais, o que ocultou não apenas a pluralidade dos estatutos de ocupação do solo nas diversas favelas, e até mesmo no interior de uma mesma favela. [...] A população favelada está bem longe de ser constituída por “pobres passivos e marginalizados”. Esses moradores, pelo contrário, têm participado de uma forma ativa no processo de apropriação do solo urbano do Rio de Janeiro. (GONÇALVES, 2013, p. 42).

Dessa maneira, a população favelada é plural no interior de suas próprias ocupações e está contribuindo de forma efetiva para o processo de apropriação do solo urbano. Ainda existem, no entanto, muitos estereótipos sobre as camadas populares. Alguns se formam a partir de leituras equivocadas de textos produzidos por cientistas sociais e indivíduos responsáveis pela elaboração de políticas públicas. Um dos estereótipos mais comuns é o da marginalidade. De acordo com Perlman (2002), essa marginalização afeta milhares de cidadãos, moradores de favelas<sup>4</sup> ou cidades; o que, segundo a autora, não passa de um conjunto de hipóteses sem coerência lógica. Vale ressaltar que a etimologia da palavra *marginal* dispõe de significado estritamente negativo: “um vagabundo indolente e perigoso, em geral ligado ao submundo do crime, da violência, das drogas e da prostituição”(PERLMAN, 2002, p. 124).

<sup>3</sup>[www.observatoriodefavelas.org.br](http://www.observatoriodefavelas.org.br). Data de acesso: 03/08/2020.

<sup>4</sup> Termo escolhido nesta pesquisa para tratar acerca de um “conjunto de habitações precárias, normalmente nas encostas dos morros das cidades, desprovidas de infraestrutura e de saneamento básico, onde vive parte da população de baixa renda.” Ver Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa/Evanildo Bechara (org.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

Os estereótipos atribuídos aos moradores das periferias têm raízes históricas, cujas bases estão relacionadas aos altos custos das áreas urbanas centrais, que apresentavam alguma infraestrutura e a ocupação de áreas mais distantes do centro. Sob essa perspectiva, esse mito da marginalidade fica patente na dinâmica da vida na periferia. Essa ideia chegou às escolas, transformando-as em aparelhos ideológicos do Estado. Elas se materializavam por meio de um ensino cujas estruturas didático-pedagógicas não analisam o aluno favelado como indivíduo que dispõe de um livre pensar e de um patrimônio cultural diversificado em sua composição – conforme refere Perlman:

Nem todos os moradores de comunidade de baixa renda apresentam as mesmas atitudes ou se comportam da mesma maneira. Nem serão uniformes suas relações com a própria comunidade ou com a sociedade em geral (PERLMAN, 2002, p. 129).

Nesta mesma linha, a Favela, segundo a geografia política de Milton Santos (2004, p. 75), é definida como um espaço complexo, e composto de heterogeneidades econômicas – de modo que, mesmo nesse ambiente, há uma segmentação social, onde vivem “tanto biscateiros, que vivem de rendas ocasionais, como assalariados dos serviços e das indústrias e mesmo pequenos empresários”. Observam-se, também, trajetórias que seguem além da Educação Infantil, até as Universidades.

Estas proposições ratificam a ideia de que a favela não caracteriza um todo homogêneo, mas um agrupamento peculiar e, essencialmente, heterogêneo em suas representações culturais e econômicas.

Contudo, apesar do seu histórico de estigmatização, as Favelas constituem-se em espaços de resistência – sobretudo em sua rica produção cultural, como poderá ser observado na próxima seção.

### **1.3 Favelas: espaços de opressão, resistência e produção cultural**

Falar sobre periferia é discorrer sobre a resistência, sobre áreas ocupadas desde o final do século XIX, por pessoas de baixa renda, que viviam em condições muito precárias. Estes moradores estavam, assim, submetidos a diversos tipos de problemas, que exigiam um novo tipo de resposta ao padrão de sociabilidade estabelecido pela própria cidade. O problema fundiário é um deles, pois um dos meios de exclusão social era feito por meio do controle da posse da terra.

A Lei de Terras, votada em 1850, foi um instrumento que permitiu o controle fundiário e também da mão de obra. Se as leis intencionavam acabar gradualmente com a escravidão, a

posse da terra foi mantida como meio de controle da elite (AQUINO, 2017). Não podemos nos esquecer que havia também o problema sanitário, que era tratado em conjunto com a moralidade dos moradores. Dessa forma, também se realizava o ordenamento dos espaços – sobretudo dos afastados dos centros urbanos, onde residia a nova classe trabalhadora.

Retomando a Revolta da Vacina<sup>5</sup>, observamos que era um caso que envolvia tanto os corpos médicos quanto os policiais. Tanto no final do Império quanto no período republicano, uma questão estava colocada como pano de fundo: a produção autônoma do pensamento, ou seja, a cultura. A elite buscou apagar a cultura que se forjava nesse local, quando não conseguiu europeizá-la.

Gostaríamos de pensar os sentidos da palavra *revestir*, pois ela conota um vestir de novo, uma nova capa, uma nova visão. A autonomia do pensamento da classe proletária foi ao logo do tempo submetida a esse jogo de forças, que envolveu poder de criação do novo a partir de seu ponto de vista, de seus interesses. Não apenas isso: ao mesmo tempo, a tentativa de revestimento das manifestações culturais de traços europeus, para colocar o país do caminho da modernidade. O exemplo a ser seguido era a Europa; copiar seus movimentos culturais era sinônimo de estar afinado e em diálogo com o que ocorria de moderno. Para a elite brasileira, compreender que o novo não era o produto importado – ao contrário, era o produto pensado, sentido e criado nos espaços suburbanos – era muito difícil, sobretudo, para receber aceitação. Dessa forma, a cultura que nascia dos espaços populares era vista como algo exótico, caricato e de pouco valor.

Muitos intelectuais tentaram romper essa visão, estabelecendo contato com a classe menos abastada. Esses indivíduos funcionavam como tradutores, como se os códigos dos grupos sociais fossem não comunicáveis. Eles transitavam entre os salões literários, clubes onde os assuntos políticos e culturais eram debatidos pela elite carioca. Alguns eram funcionários públicos, outros escreviam nos jornais; havia também os profissionais liberais, que tentavam estabelecer uma ligação entre a cidade partida<sup>6</sup>. Suas ações em alguns momentos iam à contramão das ações governamentais. Nesse sentido, como apontado por Valladares (2000, p. 7) é necessário: “conhecer para denunciar e intervir, conhecer para propor soluções, para melhor

---

<sup>5</sup>Ver Sidney Chalhoub. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

<sup>6</sup>O Escritor e Jornalista Zuenir Ventura, morou dez meses na Favela de Vigário Geral, no Rio de Janeiro. Registrou o resultado dessa experiência no livro Cidade Partida. Ver <https://www1.folha.uol.com.br/livrariadafolha/837841-zuenir-ventura-diz-que-fim-da-violencia-no-rio-passa-pela-inclusao-social.shtml>.

administrar e gerir a pobreza e seus personagens”.

A opressão exercida pela classe dominante sobre as favelas do Rio de Janeiro possuía um elemento ideológico, que justificava sua ação tanto para os moradores quanto para os demais habitantes da cidade. Um dos elementos ideológicos era o Estado, agindo em nome da disciplinarização dos corpos e espaços, mobilizando o pensamento científico, arcabouço que sustentava as ações de opressão das manifestações culturais da classe trabalhadora.

Teorias de embranquecimento e da criminalidade faziam parte tanto do jargão médico quanto policial, pois o criminoso possuía características físicas identificáveis – que, curiosamente, facilmente se enquadravam na população das áreas suburbanas. Dessa maneira, qualquer um poderia ser o vagabundo, pouco dado ao trabalho, este que enobrece o homem. Outro caminho que também era usado pelo Estado era o Isolamento das áreas, dificultando o acesso a ela e dos que dela partiam para o centro da cidade.

O processo de embranquecimento estava apoiado no ramo do Sanitarismo que enxergava como “venenos raciais”, e associados a raças específicas, questões de saúde como o álcool, nicotina, morfina, doenças venéreas, infecções. Deste modo, a união entre a Eugenia<sup>7</sup> e a Higiene, de acordo com o urbanista Pereira Passos, se constituiria numa associação perfeita: a primeira cuidaria da cidade e a segunda aperfeiçoaria a raça de cuja vitalidade depende o progresso do país (PEREIRA, 1928 apud LIRA, 1999).

Segundo Lira (1999), a concepção eugênica surgiu na década de 1920, ancorada no sanitarismo; foi utilizada para afastar as classes menos favorecidas das áreas centrais das cidades. No Recife, por exemplo, o plano de higienização da cidade foi utilizado para apartar os pobres de ilhotas, gamboas, manguezais, baixios e depressões, áreas constantemente procuradas pelos habitantes pobres para a habitação.

O isolamento da favela a que se refere Perlman (2002) está vinculado à não-integração da periferia com a cidade – ou, mais estritamente, ao não-enquadramento da periferia aos ditames pertencentes à dinamização da cidade. Dessa forma, a favela é percebida como uma cultura da pobreza que se perpetua, representando um dreno da economia urbana. Entretanto, a autora ressalta que favelados não caracterizam sinônimos de marginalidade, posto que não estão à margem do sistema. Mesmo que de forma desprivilegiada e opressora, são trabalhadores explorados, que sustentam a economia capitalista. No pensamento da autora, encontramos um

---

<sup>7</sup>Teoria que defende o aprimoramento da espécie humana por meio de uma seleção, tendo como base as leis genéticas. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=55RE>.

caminho de diálogo com o pensamento de Paulo Freire:

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais estiveram ‘fora de’. Sempre estiveram ‘dentro de’. Dentro da estrutura que os transforma em ‘seres para outro’. Sua solução, pois não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’. (FREIRE, 2005, p. 70).

Quando a elite lê a favela como *fora de* ela usa o estereótipo do exótico, de uma produção cultural simplória – que não possui elementos que permitam a reflexão e a expressão do indivíduo. A produção cultural começa na elaboração do mundo, num diálogo interno, e depois rompe no diálogo com os outros. A elite aciona os instrumentos do Estado para realizar a incorporação da favela. Entre esses instrumentos está a escola.

Na obra de Machado (2002), *Um século de Favela*, há um ponto importante que nos ajuda a tecer nossas considerações: a maneira como este autor nomeia o território. Ele buscava se distanciar dos autores que classificavam as favelas e seus moradores pelas “carências materiais, simbólicas, políticas, etc. realçando sua criatividade, sua capacidade de ação e suas conquistas políticas e simbólicas”. (MACHADO, 2002, p. 223). Nesse sentido, o autor acrescenta que a favela e seus desdobramentos devem ser definidos como uma configuração social que possui potência e não apenas ausência.

O pensamento hegemônico ainda vê a favela sob uma ótica de um lócus gerado a partir do precário, imprevisto, indesejado, fraturado e desordenado do ponto de vista do padrão de estética que organiza o espaço urbano. Compreendemos que esse pensamento se alimenta de uma visão política, que se espalha para os campos sociais e econômicos. Nesse processo, a escola pode ser um aparelho ideológico do Estado. Todavia, também podemos usar a escola para pensar outras práticas pedagógicas, subvertendo a ordem, desenvolvendo atividades que valorizem as variadas formas de estar no mundo.

Segundo Machado de Assis:

A favela e os favelados foram tema de políticas públicas repressivas e disciplinatórias: tomavam-se os espaços em questão e seus moradores como simples objetos, com pouca ou nenhuma voz (ASSIS, 2002, p. 228).

Pensamos que a contribuição da escola seria pensar o processo de ensino-aprendizagem, tomando como ponto de partida a cultura existente na favela e, a partir dela, apresentar os saberes sistematizados pela humanidade. Não defendemos uma escola pensando que esses alunos podem menos. Ao contrário, compreendemos as relações materiais de existência dos alunos e precisamos ajudá-los a ultrapassar os obstáculos encontrados no percurso educacional.



De acordo com Zibechi (2015), as periferias urbanas das grandes cidades estão assumindo um mundo cada vez mais próprio, apropriando-se da terra e do espaço com a criação de novos territórios; criação de novas subjetividades e novos ofícios. Todas as conquistas da categoria social favela são de extrema relevância, dado o seu percurso sócio-histórico. Mas ainda não revelam todas as potencialidades desse espaço, permeado de criatividade e múltiplas identidades – o que acaba por ainda caracterizar a favela como territórios em resistência.

Segundo Silva (2018):

os territórios populares foram historicamente compreendidos a partir das noções de carência, ausência e precariedade, expressões da exclusão, da violência e da criminalidade. Afirmar suas potências inventivas, sua sociabilidade, suas formas inovadoras de garantir o direito à cidade e, não menos importante, suas plurais formas de beleza foi um movimento conceitual e político que contribuiu para que as periferias e suas organizações passassem a assumir um papel protagonista na pólis. (SILVA, 2018, p. 14)

Nessa proposição, Silva (2018) afirma a necessidade de superar a perspectiva de pensar a favela sob o paradigma de ausências e carências, e começar a pensá-la a partir do paradigma de potência – percebendo as suas construções, inventividades e especificidades; reconhecendo, inclusive, outras formas de cultura, posto que compomos um país híbrido, multifacetado e, essencialmente, heterogêneo.

Um dos símbolos desta resistência, a cultura nas Favelas visa mostrar, além de suas conhecidas mazelas, os movimentos que representam o que há de positivo, de modo a estimular a autoestima dos moradores – como é o caso do Museu da Maré, destacado neste trabalho, dentre inúmeras iniciativas existentes nas favelas.

Criado por um grupo de jovens moradores da Favela em 2006, a ideia do Museu da Maré surgiu antes, em 1989, no bojo de conquistas de seus moradores. Dessa maneira, “[...] o Museu da Maré é um ‘lugar de memória’ num local que insiste em resistir e fazer parte da cidade do Rio de Janeiro a despeito da grande exclusão social e econômica que sofre” (ARAÚJO, 2017, p. 947).

Em 1989, com o objetivo de registrar o dia a dia das comunidades, jovens moradores criaram a TV Maré. Este material de filmagem, somado aos itens do projeto chamado Rede Memória da Maré – desenvolvida pelo Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) – se constitui num dos primeiros acervos da Favela (MUSEU DA MARÉ, 2020).

A partir de parcerias, como a estabelecida com o Museu da Vida da Fiocruz, jovens da Maré tiveram a oportunidade de atuar como monitores desta conceituada instituição, o que propiciou a possibilidade de conhecimento de outros museus, surgindo daí o interesse em constituir um lugar de memória da favela.

Considerado como singular no gênero, um Museu Social na Favela da Maré representa a imagem positiva da Favela – algo completamente inovador no contexto, já visto, de representação caricata e negativa das favelas. Outro paradigma quebrado é o fato de ter sido criado por jovens que já haviam rompido uma enorme barreira relativa às precárias condições de educação nestes espaços: o acesso à Universidade, por meio de cursos pré-vestibulares comunitários (MUSEUS DO RIO, 2020).

O Museu da Maré ocupa hoje uma área de aproximadamente 800m<sup>2</sup>, no prédio de uma antiga fábrica de transportes marítimos – a Cia Libra de Navegação. Conta com um acervo de fotografias, publicações, fitas de vídeo e áudio, jornais e mapas, além de uma extensa e rica programação cultural, denominada “Os Tempos da Maré”. Os visitantes podem observar o cotidiano, tradições, desafios, projetos – enfim, todo o inestimável artefato cultural desta localidade (MUSEUS DO RIO, 2020).

Figura 01 - Vista frontal do Museu da Maré.



Fonte: Rogério Imbuzeiro, 2014.

Considerado como um “Museu da Alma” por Santos (2012), este espaço emana cultura de longa data de cooperação e resistência na vizinhança como um aspecto importante da estratégia do museu para a memória e ação social. O narrativo de mobilização e resistência às forças da natureza (as marés, a água suja) e à sociedade (despejos, violência, discriminação)

veio em sua programação para formar o núcleo de identidades da Maré. Estes temas ainda representam uma força fundamental e uma fonte de conhecimento e inovação na favela.

As exposições contêm objetos de propriedade ou doados por residentes locais, objetos que ilustram aspectos da vida local, reconstruções como a palafita em tamanho real (palafita), e o arquivo e fotos pessoais que contam histórias antigas e novas da comunidade. Não é incomum a adição de objetos a fim de refletir sobre questões e eventos, como no caso de uma obra de arte colocada na seção da Época da Infância para se referir à morte de uma criança por uma bala perdida (SANTOS, 2012).

Santos (2012) expressa o título deste tópico que faz alusão às Favelas como espaços de resistência, e no caso da Maré, na luta contra os estigmas, a partir da união de seus moradores:

Aqui sempre foi preciso resistir. Resista à força da maré, à ação da polícia, a ameaça de remoções. Habitantes, associações organizadas, líderes nasceram, muito foi alcançado. No entanto, o tempo de resistência não chegou ao fim. Precisamos manter resistir à violência, ao preconceito, à discriminação...mas resistir sozinho é impossível. (MUSEU DA MARÉ, 2020)

Portanto, para o avanço na compreensão da dimensão, e do que representa o desafio de conceber um Museu numa Favela que enfrenta problemas sociais arraigados na sociedade durante décadas, infere-se a relevância de situar nesta dissertação o *Locus* maior e ampliado desta pesquisa, a Favela da Maré – um dos maiores centros populacionais do país, cujo histórico e contexto socioeconômico apontam para uma série de desafios relacionados à cidadania de seus moradores, conforme será apresentado a seguir.

Conforme já sinalizado na Introdução deste trabalho, a área denominada como Maré foi consolidada desde o seu advento em 1940 até o início do século XXI, em virtude da iniciativa dos seus moradores, por meio de invasões, ou de programas habitacionais. De acordo com o Censo Populacional da Maré (2019) e a publicação da organização social Redes da Maré, as seguintes comunidades compõem o conjunto de favelas da Maré, listadas com os seus respectivos anos de criação:

- Morro do Timbau (1940)
- Baixa do Sapateiro (1947)
- Marcílio Dias (1948)
- Parque Maré (1953)
- Parque Rubens Vaz (1954)
- Parque Roquete Pinto (1955)
- Parque União (1961)
- Nova Holanda (1962)

- Praia de Ramos (1962)
- Conjunto Esperança (1982)
- Vila do João (1982)
- Vila dos Pinheiros (1983)
- Conjunto Pinheiros (1989)
- Conjunto Bento Ribeiro Dantas (1992)
- Nova Maré (1996)
- Novo Pinheiros (2000), conhecida como Salsa e Merengue.

Seu território estende-se por uma faixa relativamente contínua, às margens da Avenida Brasil, abrangendo favelas que pertenciam aos bairros de Ramos, Bonsucesso e Manguinhos, mas que hoje integram o chamado Bairro Maré – criado por Lei Municipal nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994.

Em seu histórico, a questão da posse da terra na Maré pode ser ilustrada por meio de um curioso caso vivido por uma de suas mais célebres moradoras.

Conforme já visto, a proximidade de Vargas com as camadas mais pobres, e o paternalismo difundido nas Favelas, levou ao contato histórico de uma moradora chamada D. Orozina, que denunciou ao próprio presidente os achaques de militares do 1º Batalhão de Carros de Combate – que cobravam taxas, de forma indevida, dos moradores (SILVA, 2006):

Com toda a sua ingenuidade de caipira, D. Orozina era muito esperta. Sabia manipular muito bem as regras de um jogo que aprendera por intuição. Deixou-se explorar pelo Sargento Adatao porque, afinal, sabia que não tinha direitos e que ele era uma autoridade. Quando achou que o militar estava abusando, apelou nada menos que para o Presidente da República, na época Getúlio Vargas. O que pelo bom-senso pareceria impossível aconteceu. Em resposta a uma carta de D. Orozina, o presidente mandou um emissário entregar-lhe um convite para comparecer ao palácio. Ela foi e falou pessoalmente com o presidente: “Eu vim pedir desculpas... Eu compreí um terreno no seu governo, mas paguei e estou pagando...” - “Pois não vai pagar mais nada!” foi a resposta de Vargas – “Quando forem lhe cobrar você diz: eu não vou pagar mais...” Sacramentando a sua promessa, o presidente mandou a Orozina um telegrama em que reconhecia seus direitos de posse e a isentava de pagar o que quer que fosse pelo terreno que ocupava (SANTOS, 1986 *apud* SILVA, 2006)

Desde então, a Favela da Maré foi palco de inúmeras histórias – as quais, se as descrevêssemos, ainda que em parte, sairíamos do foco desta dissertação para um trabalho único sobre a riqueza histórica dessa comunidade.

Os números da favela revelam características marcantes de sua população: 62,1% dos moradores são negros ou pardos; 61,8% vivem na favela desde que nasceram; e 49,2% não têm a devida posse de suas moradias (têm como comprovante de propriedade a declaração da associação de moradores). (REDES DA MARÉ, 2019). Sobre esses últimos dados, cabe

ressaltar a questão do bairro, e uma pergunta suscitada por Silva (2006): a lei de fato criou o bairro?

A Lei Municipal nº 2.119, de 19 de janeiro de 1994, que fundou o chamado “Bairro da Maré” foi uma iniciativa engendrada no governo de César Maia, mas desenvolvida a partir do Plano Diretor de 1992, concebido no governo anterior de Marcelo Alencar (SILVA, 2006). Dentre as mudanças desse plano, destaca-se a substituição do termo “remoção” para “relocalização”, no sentido de remanejar os habitantes das seguintes áreas:

I - áreas de risco; II - faixas marginais de proteção de águas superficiais; III - faixa de proteção de adutoras e de redes elétricas de alta tensão; IV - faixa de domínio de estradas federais, estaduais e municipais; V - áreas de especial interesse ambiental ou unidades de conservação ambiental; VI - vãos e pilares de viadutos, pontes e passarelas e áreas a estes adjacentes, quando oferecerem riscos à segurança individual e coletiva e inviabilizarem a implantação de serviços urbanos básicos; VII - áreas que não possam ser dotadas de condições mínimas de urbanização e saneamento básico, de acordo com os artigos 50 e 51 desta Lei Complementar. § 2º - Os moradores que ocupem favelas em áreas referidas no parágrafo anterior deverão ser realocados, obedecendo-se às diretrizes constantes do art. 138, § 2º, desta Lei Complementar e do art. 429, VI, "a", "b" e "c", da Lei Orgânica do Município. (MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO, 1992, p. 3)

Portanto, retomando a pergunta sobre a possibilidade da criação de um bairro por força de lei, faz-se necessário que outros aspectos sejam analisados.

O chamado Programa Favela-Bairro, ou Favela-Comunidade, foi outra iniciativa, criada em 1993 na gestão do prefeito César Maia, concebida pretensamente para integrar as favelas à cidade – transformando-as em bairros populares a partir da regularização das localidades que possuíam entre 500 e 2.500 unidades habitacionais (FREIRE, 2007).

Na Favela da Maré, o processo de Revitalização Urbana é destacado por Santos (2018) sob o viés de uma nova significação para o reaproveitamento dos espaços urbanos, o que não implica na quebra do paradigma higienista. Portanto, no caso da Favela da Maré, ou de qualquer outra favela, é possível refletir sobre a capacidade das leis e políticas públicas criarem, de modo isolado, um bairro. Nesse sentido, Silva (2006), em levantamento sobre a opinião dos habitantes da Maré acerca do que mudou com a palavra Bairro associada à Maré, verificou as seguintes proposições:

Eu soube há uns dois anos que a Maré era um bairro. Foram as irmãs que começaram a conscientizar que a gente não morava em Bonsucesso, morava na Maré. Quando chegava a correspondência para elas, já vinha escrito “Maré”. Eu concordo que aqui seja um bairro, porque aqui tem tudo de bom. Apesar da mídia não ver as coisas boas, mas aqui tem tudo de bom: tem lazer na Vila Olímpica; tem o Ceasm, que dá uma boa educação pra juventude com Pré-Vestibular; tem várias escolas; vários trabalhos culturais; tem muita coisa aqui na comunidade que faz com que o jovem cresça na sua cultura. Particularmente, eu só concordo com Maré daqui até o Parque União, porque são comunidades que os conhecimentos são quase iguais: tem a parte boa, tem a parte ruim. (SILVA, 2006, p. 136).

Eu acho que, para ser um bairro, tem que ter muita coisa. E devido a Maré ter sido anexa ao antigo Bonsucesso, falta muito para ser um bairro. Não tem nada do lado da Maré de expressão do governo, é tudo do outro lado. Inclusive a FAETEC - que tinha que ser aqui dentro -, um hospital dentro da Maré... Já botaram o Batalhão, então vamos botar outra coisa. Eu acho que para ser bairro está faltando muita coisa (SILVA, 2006, p. 137).

A violência e a falta de estrutura urbana também são tratadas como fatores que separam a favela da concepção de um bairro:

Muita coisa ainda falta, mas a Maré tem capacidade até, se der mole, de ser um estado: Tem muitos habitantes, um espaço muito grande...Mas falta... ainda falta civilização. A civilização está muito violenta para ser um bairro. E também, falta estrutura: saneamento básico, água, luz... aqui não tem saneamento básico ideal para se viver, mas tem. A violência está mais focalizada, está mais centralizada aqui: o risco é maior de você sair da sua casa e tomar um tiro. Já ali, em outras cidades, outros bairros, o risco é menor. Não que não haja, mas o risco é menor. (SILVA, 2006, p. 138)

É uma favela. O que mais me faz pensar que é favela são as pessoas, os bandidos: a gente vê bandido armado direto, bandido armado passa... uma coisa horrível! [...] Tem pessoas também, que às vezes não são nem bandidos, mas são favelados, aquelas pessoas bagunceiras: pessoas que gostam de baile, de funk [riso], ficam no meio da rua, botam aquele som alto, aquela coisa toda. Eu acho que isso é favelado. Nos lugares que eu conheço, acho que isso não acontece: botar um som na tua porta e ficar até tarde?!... Eu acho que também isso é um tipo de favela, não é?! Não é só por causa dos bandidos, não. (SILVA, 2006, p.131).

A violência na Maré e seus desdobramentos são questões de grande relevância, e nesse contexto se deu sua ocupação pelas forças armadas entre 5 de abril de 2014 e 30 de junho de 2015, sob a alegação de pacificar seu território para a entrada da Unidade de Polícia Pacificadora (UPP).

Silva (2017), dirigente da ONG Redes da Maré, com o patrocínio do governo britânico, coordenou uma pesquisa denominada “Percepção de moradores sobre a ocupação das Forças Armadas na Maré”, que entrevistou 1.000 moradores, com idade entre 18 e 69 anos, que vivenciaram a ocupação das forças armadas.

Os cerca de 140 mil habitantes da Maré, que convivem diariamente com elementos armados pertencentes a 4 facções criminosas diferentes<sup>8</sup>, expressaram o seu medo em conviver entre os dois lados, conforme sinaliza Silva (2017):

Nunca vi tanta cara diferente aqui na Maré. Esses meninos vieram de suas favelas, fugidos da UPP. Lá era a mesma facção daqui. Mas eles são muito diferentes. Eles ficam na nossa porta com arma e droga e nem pedem licença; não sei onde vai parar esse troço. Ocupa um lugar e os bandidos fogem pra outro. Vai entender. (SILVA, 2017, p. 18)

Eu acho que o Exército tá entrando, porque os cana não dão conta. Eles desrespeita, esculacha o morador, como todo mundo vê aí. Ouvi dizer que no Alemão os morador respeita o Exército, mas odeia a polícia. Acho que na Maré vai ser igual. Esses soldados estão vindo aqui pra mostrar pro mundo que no Brasil pode ter Copa do

<sup>8</sup> Comando Vermelho (CV), Terceiro Comando (TC), Amigos dos Amigos (ADA) e Milícia (SILVA, 2017)

Mundo. Eles não vêm aqui prá enfrentar nós. Não sei nem se o Exército vai ocupar toda a Maré. A polícia só vem aqui desse lado. Vê se eles vão lá enfrentar os outros inimigos aqui da Maré? (SILVA, 2017, 19).

Outro fato que parece estarrecedor para quem não vivencia esta realidade é o impacto da violência na infância, e no direito de ir e vir num território de guerra conflagrada. A violência afeta inclusive o processo de ensino-aprendizagem infantil, como será tratado no tópico acerca da Educação Infantil na Maré.

A desigualdade social e econômica, moradia precária caracterizam outras formas de violência, o que também foram observados nas entrevistas desse estudo – que, além das questões relativas à ocupação da favela, atualizou alguns dados socioeconômicos relativos ao último censo da entidade, realizado em 2013.

No que tange ao trabalho, por exemplo, o estudo levantou um índice de 13,8% de desempregados, taxa quase três vezes maior do que o apurado pelo IBGE em 2014 – que foi de 4,8% no país, a menor da série histórica desde 2003<sup>9</sup>.

Esse índice de desocupados indica a desigualdade social na favela: mesmo num ano de queda no desemprego, a taxa apurada na Maré ainda é superior à média atual, fechada em junho, de 13,3%. Ressalte-se o impacto da atual pandemia de Covid-19, que notoriamente está trazendo sérios problemas na economia. Nesse sentido, por comparação, não é difícil projetar quão maior deve ser a atual taxa de desemprego na Maré, num cenário socioeconômico sem precedentes na história recente do país.

Outro aspecto que chama a atenção no estudo coordenado por Silva (2017) aborda os reflexos da violência no universo infantil. Esta parcela da população da Maré demanda especial atenção, até mesmo pelos seus números: crianças e jovens totalizam 51% da população da favela (24% e 27%, respectivamente). Os problemas relatados no estudo, e que serão tratados de forma mais específica no tópico sobre a Educação na Favela da Maré, apontam para a necessidade da preocupação com o processo de ensino aprendizagem na favela impactada pela violência.

Antes, como questões de fundo, serão abordados aspectos do desenvolvimento infantil, e o processo de escolarização no Brasil (com destaque para a dualidade educacional), até o desfecho desta fundamentação teórica, com a apresentação da estrutura da Educação Infantil na

---

<sup>9</sup>Ver <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/15432-em-dezembro-taxa-de-desocupacao-fica-em-4-3-e-fecha-2014-com-media-de-4-8>.  
Data de Acesso: 03/08/2020.

Cidade do Rio de Janeiro, além dos aparatos legais dessa modalidade de ensino, que introduzem a figura da criança como um sujeito histórico de direitos.

#### 1.4 Como contam a história e sob qual enfoque resumem o que é a Favela da Maré?

Figura 02 - Desenho de um estudante e morador da Maré.



Fonte: Felipe Betim, 2019.

Este desenho, feito por um estudante e morador da Maré, foi divulgado como forma de protesto ao terror que os confrontos entre policiais e bandidos têm ocasionado na realidade cotidiana da favela, como podemos observar na fala desse estudante:

Oi, eu estou escrevendo esta carta porque aqui onde eu moro tem operação quase todos os dias. Eles [policiais] não têm respeito com a gente. Eles esquecem que no meio dessas brigas deles existem moradores, trabalhadores, estudantes e muita tristeza. Você está andando e daqui a pouco está morto. É muita tristeza perder alguém. (Estudante e morador da favela da Maré, agosto de 2019)

De certo, esse cenário atrapalha toda a dinâmica da vida na favela: impede que as crianças frequentem a escola, e os demais cidadãos usufruam plenamente do direito de ir e vir e realizem suas atividades – das mais comuns às mais complexas do dia a dia.



Figura 03 - Alunos, em sala de aula, protegendo-se durante tiroteio



Fonte: G1, 2017.

Essa foto foi tirada na favela da Maré, mais especificamente numa creche localizada no Pinheiro, durante o período de aula: crianças se deitam no chão para se proteger dos tiros. Esse e outros fatos denunciam o grande avanço da política de genocídio em locais de favela.

Como observamos nessas fotos e em outras extensões midiáticas sobre a favela da Maré, há de fato, uma guerra infinda entre policiais e bandidos que acabam por tornar toda a Maré num lugar de tragédias e ilegalidades.

De fato, é preciso sinalizar que os papéis de um policial e de um bandido, não se confundem, haja vista que os bandidos não admitem para si as leis estabelecidas na sociedade, criando suas próprias regras, leis e estabelecendo seu próprio tribunal do crime; ao passo que os policiais são representantes do Estado democrático de direito brasileiro e, como tais, deveriam sempre agir em estrita observância à legalidade, apesar de muitas vezes, infringirem-na ou assumirem posturas de excesso de poder no exercício de suas atribuições nas favelas.

É válido ressaltar que tratar apenas as negatividades da favela aprofunda uma representatividade unilateral e, por conseguinte, catastrófica, que agrava as desigualdades sociais. Nesse sentido, a intenção deste trabalho é mostrar outras facetas da favela da Maré;

buscamos tecer diálogos com as potencialidades da favela – mais precisamente, o Morro do Timbau– no que se refere à Educação Infantil, para externar às demais parcelas da sociedade.

De acordo com Silva (2018), o “Timbau tem os melhores índices de qualidade de vida urbana, dentre as comunidades da Maré: não há barracos de madeira, o nível de limpeza é acima da média e os seus indicadores sociais – educação, saúde e renda – são os mais altos da área.”(SILVA, 2018, p. 68) Dessa maneira, o Timbau – parte constituinte do Complexo da Maré, e onde se situa a escola que dá base para essa pesquisa – é considerada “Zona Sul” da favela, dado que suas condições apresentam melhor estrutura em comparação com as outras favelas do mesmo Complexo.

Figura 04 - Momento da música em sala de aula



Fonte: Professora Joyce Estani, 2020.

Esta foto no Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professora Solange Conceição Tricarico mostra o momento em que fazemos uma roda de conversa musical, e propomos de forma compartilhada, a contação e leitura de histórias. Acreditamos que o EDI é um dos espaços de potência que a favela da Maré tem. O cenário colorido retrata a Maré, cuja realidade desta não dispõe de apenas uma única cor, mas de cores que representam a pluralidade de vivências, culturas, costumes. O colorido também faz menção à variedade de escolhas dentro de um mesmo espaço, onde nem todos ocupam lugar na criminalidade. Dessa forma, podemos falar de espaços de potências, mesmo dentro de um local desprivilegiado, precário em todos os seus desdobramentos e marcado pela marginalidade.

Nesta roda surgem muitos relatos, trocas de experiências e muitas aprendizagens de forma lúdica. Neste ano de 2020, construímos o nosso projeto pedagógico e planejamos trabalhar com as crianças durante todo o ano letivo o eixo temático: *Da Maré para o mundo*. Planejamos contar a história da Maré para as crianças, trazê-la para nossas atividades didático-pedagógicas, apontando noções de pertencimento e valorização do lugar, da cultura e da arte que ali é produzida. Entretanto, por conta da pandemia do COVID-19 fomos impedidos de continuar o projeto inicial e colocar em prática, juntamente às crianças, as metas político-pedagógicas que havíamos traçado.

## **2 EDUCAÇÃO INFANTIL NA FAVELA: ASPECTOS CONCEITUAIS, HISTÓRICOS, POLÍTICOS E LEGAIS**

Neste capítulo, abordaremos a Educação Infantil na Favela como tema central, a partir das concepções de infância, e do histórico da escolarização infantil. Este capítulo analisa também a legislação educacional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como as maneiras como a Educação Infantil se apresenta nessas legislações. O aparato legislativo da educação no Brasil é recente, datado de 1961, e até este ano as diretrizes educacionais eram formalizadas por meio de portarias ou decretos. Além disso, iremos problematizar questões inerentes à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que apresenta novos rumos da política curricular educacional.

Outrossim, a temática, neste capítulo, que versa acerca da Educação Infantil nos Aparatos Legais, resgata a questão das Favelas afastadas da cidadania – a partir de uma figura que surge, nos artigos da Lei, como um cidadão de direitos e cuja educação foi, historicamente, responsabilidade exclusiva da família.

### **2.1 O infante, a criança e a infância: a fala como inauguração do indivíduo *in-fans* (aquele que não fala)**

Embora as palavras criança e infância estejam relacionadas e essencialmente imbricadas, estas assumem significados distintos. Neste sentido, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) afirmam que:

A palavra infância evoca um período da vida humana. No limite da significação, o período da palavra inarticulada, o período que poderíamos chamar da construção/apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a fazer-se ouvir. O vocábulo criança, por sua vez, indica uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo. (FERNANDES; KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p. 16).

Lajolo (2006) acrescenta que:

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

Diante do exposto, sinalizamos que o termo criança e a fase da infância têm sido historicamente marcados por ser além de uma fase da vida humana, uma condição

psicobiológica. Elas são identificadas também pela ideia de carência, incompletude, ausência de responsabilidades, falta de autonomia, a começar pela fala. As crianças, “consideradas imperfeitas ou incompletas [...] circunscrevem um modelo de infância que passa a ser aceito como natural e não como um conceito socialmente construído.” (KOHAN, 2004, p. 20). É importante salientarmos que, esse pensamento tem levado à compreensão de que o universo adulto poderia preencher a suposta falta, incompletude da criança, no período da infância. O referido autor pontua que “as crianças têm sido educadas muito mais para a submissão às regras de um mundo adultocêntrico do que para sua própria formação” (KOHAN, 2004, p. 20).

Nesta concepção da adequação às dinâmicas do universo adultocêntrico, a criança acaba incorrendo na supressão da fase da infância para atender demandas do mundo adulto. A esse respeito, Ariès (1981) menciona que a criança foi considerada um ser inferior e, logo, não havia um olhar atento para suas especificidades, como ratifica Riscaroli (2017):

[..] apesar de sempre existir a criança, o mesmo não podemos falar sobre o conceito de infância, que apresentou uma evolução determinada pela construção social vigente em cada período histórico pelo qual a humanidade passou. Até o século XVI não se pensava na existência de um universo infantil, com peculiaridades e necessidades diferentes da dos adultos, e por este motivo o atendimento disponível às crianças era precário e aquém de suas necessidades. Como consequência, havia um grande número de mortalidade infantil nos primeiros anos de vida, diante das péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Isso ocorria principalmente com as crianças, que eram consideradas seres inferiores, e por isto não necessitavam de atenção ou atendimento diferenciado (RISCAROLI, 2017, p. 7,8).

Ariès (1981) e Riscaroli (2017) sinalizam que a ausência da higiene e, conseqüentemente, de cuidados com a saúde, caracterizaram fatores preponderantes no número de crianças que chegavam a óbito naquele contexto. Podemos afirmar ainda que, logo que muitas crianças morriam, eram substituídas por outras. Esses fatos aconteciam porque não havia como mensurar o sentimento de perda. Inferimos que, num contexto onde não há condições mínimas para manutenção da vida humana, não há também, por conseguinte, espaço para compreensão das necessidades das crianças.

Todavia, Ariès (1981) aponta que felizmente houve uma significativa evolução do conceito de infância e ressalta três momentos importantes: no primeiro, o conceito de adultocêntrico, no qual a criança era vista como adulto em miniatura que, por sua vez, precisava adaptar-se às dinâmicas do mundo adulto. No segundo momento, a sociedade passa a compreender a criança como um ser inocente que precisa ser afastado do universo adulto; nessa perspectiva, surgem as primeiras escolas. No terceiro momento, a criança assume um espaço de evidência em seu meio familiar.

As concepções acerca da criança passaram por diferentes transformações ao longo da História Social. Na sociedade Medieval, a fase da infância terminava aos sete anos de idade, logo assim que a criança conseguia dominar as palavras e se comunicar. Essa incapacidade de falar compreendia um período maior que a primeira infância – até aos sete anos – e, após esta idade, dava-se logo início à vida adulta. Ainda neste período, o sentimento de infância não existia, “o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas” (ARIÈS, 2012, p. 99).

Entretanto, na medida em que a criança superava esse período da vida – cujo nível de mortalidade era muito alto e sua sobrevivência era incerta – confundia-se com os adultos. O século XIII, segundo Ariès (2012) inaugura o “sentimento da infância”, que por sua vez, não está vinculado à afeição, mas sim a uma descoberta, uma consciência das especificidades da criança.

A condição de criança – como sujeito que se constitui por meio e na linguagem – sempre existiu, ao passo que a categoria infância é uma concepção moderna, que surgiu com a redução da mortalidade infantil devida ao avanço da ciência e às mudanças sociais e econômicas. Até meados do século XII, a criança, adulto em miniatura, não despertava importância e interesse da sociedade. Dessa maneira, o não reconhecimento da criança e suas peculiaridades escreveram e pintaram séculos na História Social. Para sua representação, pensavam o adulto como referência. Dessa maneira, esse sentimento de negação à criança pode ser percebido na canção, escrita por Coulanges e dedicada aos “pais de família”.

*Para bem educar vossas crianças / Não poupeis o preceptor / Mas, até que elas cresçam / Fazei-as calar quando estiverem entre adultos / Pois nada aborrece tanto / Como escutar as crianças dos outros. / O pai cego acredita sempre / Que seu filho diz coisas inteligentes, / Mas os outros, que só ouvem bobagens / Gostariam de ser surdos / E, no entanto, é preciso / Aplaudir a criança mimada. / Quando alguém vos disser por polidez / Que vosso filho é bonito e bem comportado / Ou lhe der balas / Não exijais mais nada / Fazei vosso filho assim como seu preceptor / Agir como um servidor. / Ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso / Pudesse escrever / Para criancinhas de três anos / Se as de quatro não sabem ler. (ARIÈS, 2012, p. 102)*

A educação das crianças era pautada na obliteração das suas vozes, uma vez que não podiam se expressar na presença de adultos. Não se acreditava que poderia sair algo bom da boca das crianças, senão bobagens. Por isso, era preferível a surdez a ouvi-las. De igual modo, não era sensato escrever para uma criança que ainda não dominasse o sistema alfabético da escrita. Podemos perceber que as quatro habilidades linguísticas estão listadas nessa canção, a saber, a escuta, a fala, a escrita e a leitura. A criança foi, durante muitos anos, vetada de praticar e desenvolver tais habilidades.

No que se refere à escrita e à leitura, a canção diz que “ninguém acreditaria que uma pessoa de bom senso / Pudesse escrever / Para criancinhas de três anos / Se as de quatro não sabem ler” (ARIÈS, 2012, p. 102), pois que seria uma tola diversão. Esse pensamento apresenta uma ideia de que a criança não poderia ter acesso à escrita, já que não sabia ler. Esse contexto ratifica a afirmativa de que “quem não escrevesse nem lesse era, culturalmente falando, uma não-pessoa.” (HAVELOK, 1996, p. 17). Em meados do século XIV, iniciou-se uma tendência de representar a personalidade da criança na arte, na iconografia e na religião. Nesta última, a criança fora representada como:

[...] *clergeon*, [...]. Mas qual era a idade do “pequeno clérigo”? Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar à missa, e que eram destinadas às ordens, espécies de seminaristas, numa época em que não havia seminários, e em que apenas a escola latina se destinava à formação dos clérigos. “Aqui”, diz um *Miracle de Notre-Dame*, havia crianças de pouca idade que sabiam um pouco as letras e que prefeririam mamar no seio de sua mãe [...] a ter de ajudar à missa”. (ARIÈS, 2012, p. 19).

A aparição dos *clergeons* –jovens seminaristas – que eram formados pela escola latina, centrava-se na preparação das crianças para ajudar na missa. Estas crianças deveriam saber um pouco das letras e do sistema alfabético, mas ainda preferiam mamar no seio de sua mãe a ter de ajudar na dinâmica da missa. Dessa maneira, percebemos que a criança ainda era vista com um adulto em miniatura, cujas habilidades, inclusive as linguísticas, poderiam ser igualmente exigidas.

Outro tipo de criança seria o modelo ancestral de todas as crianças da História da Arte, a saber, o menino Jesus ou Nossa Senhora menina. Uma vez que a infância estava vinculada à maternidade da Virgem. E “o sentimento encantador da tenra infância permaneceu limitado ao Menino Jesus até o século XIV, quando, a arte italiana contribuiu para desenvolvê-lo e expandi-lo” (ARIÈS, 2012, p. 19). Nesse contexto, surge o tema referente à educação da Virgem, cuja lição priorizava a leitura, “a Virgem acompanhando sua lição num livro que Sant’Ana segura” (ARIÈS, 2012, p. 20). Essa educação, que se centrava na leitura, buscava uma inserção das crianças à cultura adulta e letrada, embasadas numa formação imbuída de virtudes cristãs e numa perfeição moral.

O terceiro tipo de criança surgiu no momento gótico: a criança e sua nudez. Entretanto, o Menino Jesus quase nunca era representado de forma nua. Somente no final da Idade Média ele fora desnudado nas artes. Gradativamente, ao longo dos anos, a infância religiosa deixou de se restringir à infância de Jesus. Nesse cenário, as crianças não eram ouvidas pelos adultos, mas estavam sempre a ouvir sermões religiosos – prédicas, posto que acompanhavam os ritos litúrgicos. O que incluía as apresentações ou circuncisões para inserção à cultura judaica.

Entretanto, a partir do século XVII, começa a surgir a concepção de que a criança era muito distinta do adulto, e que essa diferença estava para além do aspecto físico. Nesse cenário, surge a categoria infância como uma evolução na história da sociedade. Garcia (2001) menciona que “a consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos é muito recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade” (GARCIA, 2001, p.14).

Nesse contexto, houve uma mudança no processo educacional, que começou a compreender as diferenças na maneira de educar as crianças. Esse novo sentimento de infância influenciou toda a educação do século XX, tanto na cidade como no campo, na burguesia como no povo – “o apego à infância e à sua particularidade, que não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral” (ARIÈS, 2012, p. 104). Procurava-se conhecer a infância para melhor corrigi-la, de modo que as crianças pudessem se tornar pessoas racionais e cristãs. Desse modo, Ariès (2012) complementa que:

Esses moralistas haviam-se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar. (ARIÈS, 2012, p.105).

O autor sinaliza que os educadores e moralistas, influenciados pela religião cristã preocupam-se em transmitir a moral para aquilo que era permitido às crianças. A partir de então, instaura-se uma concepção de inocência, onde a criança passa ser vista também como um ser com fragilidades. Dessa maneira, essa nova visão de criança aspirava novos cuidados, como ser preservada, protegida e, inclusive, educada por parte dos adultos.

Os moralistas e educadores do século XVII, eram “obcecados pela educação, encontram-se também na origem do sentimento moderno da infância e da escolaridade” (ARIÈS, 2012, p. 123). Esses homens consideravam as crianças testemunhos da inocência batismal, similares aos anjos e próximas do próprio Cristo, por um vínculo de amor. Eles intencionavam, assim, conquistar as crianças, para torná-las pessoas honradas, íntegras e racionais.

Para entender o processo de institucionalização escolar, é necessário lançar olhos ao desenvolvimento da própria sociedade ao longo dos séculos XVI a XX – e à evolução das relações intrafamiliares, ocorrida em simultâneo. Importa, também, entender o desenvolvimento de um novo olhar sobre a criança ao longo desse tempo – de um “adulto em



miniatura”, sujeito inclusive a cargas de trabalho semelhantes, passa a ser vista como um ser particular, diferente do adulto e com lugar próprio dentro da família.

A respeito dessa nova visão do âmbito familiar, Kramer sinaliza que “(...) não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância” (KRAMER, 1987, p.8). A partir desse novo sentimento, percebemos a necessidade de uma preparação para a vida em sociedade – o que não era mais suficiente ocorrer no meio familiar.

A criança passa a ser percebida como alguém que precisava ser preparada e civilizada para a vida adulta. A escola, por sua vez, tornou-se o espaço central para essa atividade; o objetivo era preparar as crianças para que atendessem às necessidades da sociedade que se organizava.

O desenvolvimento dessas instituições estava, também, relacionado com os processos de urbanização e industrialização. Dessa maneira, podemos afirmar que o processo de institucionalização da escola só pode ser compreendido, quando pensado na conjuntura da história da sociedade e da família. Oliveira (2001) afirma que:

Tradicionalmente, o cuidado e educação da criança pequena foram entendidos como aqueles assumidos pela família. Todavia, arranjos alternativos para prestar este cuidado foram culturalmente construídos ao longo da história. Tais arranjos envolveram desde o uso de redes de parentesco nas sociedades primitivas, de “mães mercenárias” presentes desde a Idade Antiga, além de arranjos mais formais realizados em instituições especialmente delineadas para este objetivo, e que organizavam as condições para o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam este desenvolvimento, forma esta contaminada pela maneira como o destino social da criança atendida era pensado. O nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII impregnando-se do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período e junto com o ideário criado no seio dos movimentos religiosos da época, foram organizadas escolas para pequenos (*pettyschools*, ou *écolespetites*) na Inglaterra, França e outros países europeus onde leitura e escrita eram ensinadas a partir dos 6 anos, embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso. Além disso, crianças pobres de 2 ou 3 anos, já nos séculos XVII e XVIII eram incluídas nas *charityschools* então criadas na Europa Ocidental (OLIVEIRA, 2001, s/p).

As primeiras instituições que atendiam a infância pobre e abandonada tiveram origem na Europa, já no século XVI, no contexto das ideias de autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) – que defendiam o respeito à natureza infantil, e a associação do jogo à aprendizagem. Andrade (2010, p. 156) sinaliza que

Embora inexistisse uma proposta de educação formal, essas instituições adotavam uma rotina fundada na autodisciplina, atividade de conto, memorização de rezas ou trechos bíblicos e atividades referentes à pré-escrita ou pré-leitura. O caráter moral e afirmação de bons hábitos eram enfatizados, pois nessa época concebia-se que tanto a família como instituições destinadas às crianças tinham como função corrigir as crianças nascidas do pecado.

O surgimento das instituições de Educação Infantil e a expressão do pensamento moderno estiveram essencialmente relacionados com o surgimento da escola. Dessa forma, tomaremos alguns momentos para encarar exemplos de serviços ou instituições educacionais surgidos na Europa a partir desse período.

Andrade (2010) elenca alguns expoentes. A intenção era atender às novas questões educativas, de uma sociedade urbana e industrializada. As instituições de atendimento à educação infantil foram anunciadas entre os séculos XIX e XX, a partir de influências dos países europeus. Andrade (2010) afirma que:

Uma das primeiras instituições surgidas na Europa foi a escola de tricotar ou escola de principiantes, criada na França, em Oberlin, no ano de 1769, e tinha como objetivos a formação de hábitos morais e religiosos, bem como o conhecimento das letras e a pronúncia das sílabas. Na França, foram também criadas as salas de asilo, em 1826, cujos propósitos de atendimento versavam sobre o provimento de cuidados e educação moral e intelectual às crianças de 3 a 6 anos de idade, ao passo que as creches surgiram para atender as crianças até 3 anos. (ANDRADE, 2010, p. 129).

Jean Frédéric Oberlin era pastor protestante; sua “Escola de Tricô” possuía também aspectos de cuidado moral e mesmo religioso. Isso, no entanto, acabou se constituindo um obstáculo para a expansão do modelo, segundo descreve Souza (2010):

O ensino era voltado para crianças a partir dos dois anos de idade e consistia na demonstração de figuras para que as crianças se familiarizassem com elas e aprendessem a falar seus respectivos nomes. A escola se chamava do “Tricô”, pois as crianças ficavam sentadas em círculo ao redor das professoras que lhes ensinavam trabalhos manuais, como o tricô, jogos e exercícios específicos. O trabalho desenvolvido pela escola do Tricô não conseguiu se expandir por toda a França, tendo em vista seu idealizador ser um pastor protestante e no período da Revolução Francesa os franceses temerem que o ensino denotasse cunho religioso e anti-revolucionário (SOUZA, 2010, p. 17).

Percebe-se, na escola de Oberlin, uma interrelação entre o educar e o cuidar. Havia preocupação com a saúde física e espiritual, moral e intelectual da criança. O direcionamento nessa escola era bíblico, moral e cívico.

Na Escócia, ressaltamos a iniciativa de Robert Owen (1771-1858), que criou uma instituição com o objetivo de cuidar e educar das crianças pequenas pobres, filhos de operários das fiações de algodão. O nascimento do pensamento pedagógico se baseou em princípios humanizadores e inovadores, cuja proposta era dar às crianças “condições de aprender ao ar livre onde o professor tinha como finalidade educar para formar bons hábitos sem necessidade de punir.” (SOUZA, 2010, p. 17).

Essa escola criada por Robert Owen provocou muitas mudanças no que se refere ao trabalho infantil – posto que, naquele contexto, era normal as crianças de seis anos trabalharem mais de 12 horas consecutivas por dia, sem almoço, nos moinhos d’água das fábricas têxteis. Robert Owen, por sua vez, modificou esse cenário, quando criou a escola infantil como parte

de uma reforma social, “proibindo as crianças muitas pequenas de trabalhar no moinho, limitando as horas de trabalho das mais velhas e dando-lhes instrução” (SOUZA, 2010, p. 18). De fato, as suas ideias serviram de base para que outros reformadores sociais pudessem combater à situação miserável em que se encontravam muitas crianças que trabalhavam longas horas nas fábricas, sem repouso.

Percebe-se que o aspecto educacional da instituição tinha preocupação de promover o desenvolvimento da criança, tanto no caráter moral quanto no intelectual.

É na Alemanha, no século XIX, que surge o conceito de “jardim de infância” (*kindergarten*), desenvolvido por Friedrich Fröebel (1782-1852):

Sua proposta de jardim de infância contemplava a ideia de a criança manter contato com a natureza, onde pudesse manipular os Dons (eram conjuntos de pequenos materiais manipuláveis para serem usados pelas crianças de forma preestabelecidas) e fazer uso de canções e jogos para que aprendessem brincando a cuidar das plantas e dos animais. Em atividades que envolviam o dobrar, recortar, colar, pintar, manipular argila etc., e que eram vistas como Ocupações, as crianças tinham a oportunidade para expressar suas criatividades artísticas (SOUZA, 2010, p. 18).

A proposta de Fröebel ao constituir o jardim de infância foi um grande avanço no cenário histórico dos séculos XVIII e XIX. Andrade (2020, p. 130) ressalta que a proposta de Fröebel era a única que continha “uma proposta pedagógica que visava à educação integral da infância e defendia um currículo centrado na criança”. Isso resultou em um grande número de mulheres alemãs interessadas em aprender os métodos de Fröebel (SOUZA, 2010, p. 19), mesmo com a forte repressão por parte do regime reacionário da época (KUHLMANN, 2001, p.11). As crianças começavam a ter oportunidades de se desenvolver de forma integral, num espaço adequado às suas atividades.

Um aspecto muito importante deve ser encarado no contexto do desenvolvimento dos serviços e instituições de assistência à criança: a relação entre o cuidar e o educar. Segundo Souza (2010), pode-se ver um aspecto evolutivo no trato institucional dado às crianças.

Primeiramente, a educação infantil assume um lugar de guardiã. Segundo Didonet (2001), os primeiros esforços de constituição da instituição “creche” foram na França, com a criação da *Garderie*; os *asili* na Itália; e as *Écoles Gardiennes* na Bélgica. Para o autor, essas instituições tinham o principal objetivo de guardar e proteger as crianças menores de três anos de idade. Os próprios nomes mostram a finalidade de apenas cuidar da criança pequena, concedendo assistência necessária, enquanto as mães estavam trabalhando. Esse papel da instituição educacional traz subjacente uma concepção assistencialista, haja vista o objetivo no acolhimento e cuidado, sobretudo, com as crianças pobres.

No entanto, conforme refere Souza (2010, p. 24): “[...] o século XVIII abriu as portas para a inserção da mão de obra feminina no trabalho fora do lar. [...] surgem então as creches para cuidar e educar dos pequeninos que ficavam em casa sem ter quem olhasse por eles”. Com a crescente ausência das mães, cresceu a consciência de que o papel institucional na vida das crianças deveria aumentar:

Tendo surgido para prestar à criança o atendimento que a família, e mais especificamente a mãe, deixou de dar [...], era forçoso que em seu leque de serviços estivessem incluídos o cuidado físico, a atenção à saúde, a alimentação, o brincar, o relacionamento social e afetivo, as aprendizagens próprias da idade... Ou seja, a educação teria que estar presente, pois a família também cuida disso durante o dia [...] (DIDONET, 2001, p. 14)

Durante o período da Revolução Industrial, houve, portanto, uma significativa mudança no que se refere à postura da família em relação à criança. Esta passou a ser compreendida como parte da continuidade familiar e ser o centro de interesse dos adultos. O trabalho da mãe fora do lar acarretou diretamente a necessidade de deixar a criança em instituições. Havia o pensamento de que na escola fosse preservada a inocência do corpo, dos costumes e também do espírito da criança, através de valores morais e uma educação que controlasse as inclinações boas ou más.

Ainda no início do século XX, as irmãs Rachel e Margaret Mcmillan fundaram a Escola Maternal, em Londres, com objetivo de promover e garantir para as crianças “uma forma de educação que responde às suas necessidades sociais, físicas, intelectuais e emocionais” (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 48).

A Escola Maternal desenvolvia atividades que contemplavam o ensino com o cuidado do corpo e o desenvolvimento de atividades que induziam à leitura, à escrita, à aritmética e às ciências. Havia também atividades livres com brinquedos, trabalhos com areia, água e outros materiais. O trabalho desenvolvido pelas Macmillan foi bem sucedido e multiplicado com o surgimento de novas escolas maternas por todos os Estados Unidos, pois transcendeu o propósito de apenas cuidar passando também a educar (SPODEK; SARACHO, 1998, p. 48).

Os autores afirmam a importância da intencionalidade pedagógica, para além da exclusividade do ato de cuidar. Os termos cuidar e educar assumiram um caráter fundamental na Educação Infantil e seus desdobramentos em sala de aula.

Percebe-se, assim, que a criança passa a ser percebida como alguém que precisava ser preparada e civilizada para a vida adulta; e a escola, por sua vez, tornou-se o espaço central para essa atividade. O objetivo era preparar as crianças para que elas atendessem às necessidades da sociedade que se organizava. Entretanto, a expressão dessa concepção como um direito é bem mais recente. Didonet (2001) lembra que:

O crescimento da noção de direito, de modo específico, do direito à educação a partir do nascimento. No plano internacional, três documentos fixam os marcos decisivos

do reconhecimento e da afirmação dos direitos da criança: a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1969), a Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), de Jomtien, Tailândia. [...] No plano nacional, a Constituição brasileira, em seu art. 227, o Estatuto da Criança e do Adolescente e, mais especificamente, a LDB deixam evidenciado o direito da criança à educação desde o nascimento (DIDONET, 2001, p. 14-16).

Na segunda metade do século XX, começou a crescer a noção de direitos. Era o princípio do processo de construção do conceito de cidadania e seu exercício em sociedade. Nesse contexto, foram pensados os caminhos de preparação das crianças e seu desenvolvimento. Para tanto, documentos legais foram elaborados, com o intuito de prever e fomentar mudanças na prática cotidiana das crianças, no que se refere à promoção de direitos e cidadania.

Se até o século XIX o papel do cuidado infantil institucionalizado evoluiu da simples assistência à educação propriamente dita, a partir do século XX esse papel recebeu ainda maior ênfase, com o acréscimo de funções – conforme refere Andrade:

No século XIX, as instituições de educação infantil, em especial os jardins de infância de Froebel e as escolas de Montessori, nas favelas italianas, assumiram a função preparatória apresentando um atendimento subsidiado pelo discurso de compensar as deficiências das crianças, no tocante à sua pobreza e à incapacidade das famílias. Esse caráter será enfatizado no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos e Europa, determinado pelas influências das teorias de desenvolvimento infantil e da Psicanálise, como também pelos estudos linguísticos e antropológicos, os quais atribuíam à educação infantil a tarefa de combater o fracasso escolar, em especial das crianças populares, negras e filhas de imigrantes. No Brasil, essa concepção chega à década de 1970, apontada pelo discurso oficial como chave para os problemas educacionais, visto que deveria exercer uma função eminentemente preparatória para os ensinamentos posteriores (ANDRADE, 2010, p. 151).

Segundo a autora, a Educação Infantil, em especial os jardins de infância, tinha a função preparatória, com o objetivo de amenizar as deficiências de pobreza e suposta incompetência, no que se refere à educação familiar. Cabia à educação infantil o dever de combater o fracasso escolar. Em 1970, esse pensamento chegou ao Brasil – onde também se delegou a essa etapa da educação, o poder de evitar o fracasso escolar, uma vez que fora base estrutural para os ensinamentos posteriores.

A partir da década de 1980, o desenvolvimento da Educação Infantil no Brasil deve ser encarado a partir do processo de redemocratização vivido no país. Nesse contexto, a Educação Infantil ganhou destaque, pois foi quando o investimento em pesquisa se desenvolveu nesse campo, com provocações teóricas e também a compreensão por parte dos legisladores da necessidade de amparar as trabalhadoras, o que culminou em alterações no plano legal. A partir da Constituição Federal de 1988, houve uma conquista: um reconhecimento do dever do Estado quanto à educação, bem como o direito reservado à criança. No que tange à creche, o artigo

208, no capítulo sobre a educação, traz essa afirmativa: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (SOUZA, 2010, p. 27)

Nos anos de 1990, o movimento de defesa da educação da infância ganha expressão legal e expande as defesas da infância bem como da adolescência, com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Este veio confirmar os direitos da criança à educação infantil, estabelecendo o seu oferecimento em creches e pré-escolas previstas na Constituição.

Logo após essas mudanças, outra lei veio embasar o direito da criança à educação voltada às suas demandas e particularidades da infância: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996. Essa lei prevê e estabelece o atendimento gratuito às crianças de zero a seis anos (art. 89). Por um critério de idade, hoje as crianças de 0 a 3 anos de idade devem ser atendidas em creches e as de 4 e 5 anos de idade atendidas em pré-escolas (SOUZA, 2010, p. 28). É importante sinalizar que ambas as instituições – creches e pré-escolas – estruturam a composição da Educação Infantil.

Nesse sentido, Kramer (1999) afirma que as creches e pré-escolas são modalidades de educação infantil. O trabalho realizado no seu interior tem caráter educativo e visa garantir assistência, alimentação, saúde e segurança com condições materiais e humanas que tragam benefícios sociais e culturais para as crianças. Ainda, de acordo com esta autora, na creche ou na pré-escola, é necessário integrar o cuidar com o educar Kramer (1999), uma vez que ambos estão altamente imbricados no contexto atinente ao processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, a realidade nos mostra um número insuficiente de creches públicas para atender a todos; ainda há muita luta a se travar para que de fato aconteça uma educação infantil pública de qualidade – sobretudo, no que tange à periferia.

## **2.2 O papel da escola para a infância**

Dentre as abordagens apresentadas, neste trabalho, toma-se como referência para o entendimento do conceito de infância, as contribuições sobre as relações entre essa etapa primeira da vida humana e o tempo, apresentadas por Kohan (2015). Trata-se de discutir o tempo mais e menos adequado para compreender o papel e função da escola, a sua intencionalidade no campo da leitura e da escrita.

A concepção de criança tem sido historicamente marcada pela ideia de carência, incompletude, ausência de responsabilidades, falta de autonomia, conforme assinala Kohan (2004). As crianças, “consideradas imperfeitas ou incompletas [...] circunscrevem um modelo

de infância que passa a ser aceito como natural e não como um conceito socialmente construído” (KOHAN, 2004, p. 20).

Sinalizamos que esse pensamento tem levado à compreensão de que o universo adulto poderia preencher a suposta falta, incompletude da criança, no período da infância. Pensando na relação da criança com a escrita, pode-se dizer que “há ainda quem julgue a criança incapaz de compreender ou fazer-se compreensível pela não-incorporação de um repertório linguístico ‘adulto’ e ‘culto’” (KOHAN, 2004 p. 20). Entretanto, é importante levar em consideração o universo de fantasias, imaginação, espontaneidade da criança, que caracteriza o momento no qual se aprende brincando, socializando, experimentando.

Diante de uma sociedade que considera a escrita como habilidade de primeira ordem, Cosson (2014) sinaliza que:

Apropriar-se da escrita não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive (COSSON, 2014, p 33 *apud* RISCAROLI, 2017, p.33).

A partir dessa consideração, podemos compreender que a escrita não torna pessoas mais poderosas do que outras, mas sujeitos que interpretam o mundo em que está inserido. A escrita permite acesso e participação efetiva nas atividades que compõem a dinâmica social, posto que demonstra ser uma ferramenta que extrapola as atividades escolares e serve, sobretudo, à vida cidadã.

Dessa maneira, cada vez mais a escrita organiza o pensamento humano e suas dinamizações político-sociais, para relacionamentos interpessoais, para sobreviver, negociar e aprender distintos saberes. À escola cabe o papel de “ensinar a criança a decifrar os códigos da palavra escrita, compreendendo-os em todas as suas dimensões e adquirindo gradualmente a consciência do seu poder transformador” (RISCAROLI, 2017, p. 26). Para explicar melhor a noção da relação entre a criança e a escrita, esse mesmo autor assinala que:

[...] a criança constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita em situações de leitura, isto é, no contexto de e por meio de interações com materiais escritos com significados reais, e não artificialmente construídos. Consideramos a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita, o domínio do código alfabético e a capacidade compreensiva da criança como bases fundamentais para as demais aprendizagens, ou seja, como ponto de partida para as novas aquisições (RISCAROLI, 2017, p. 27).

E acrescenta que:

[...] é interessante propiciar e manter na escola desde a Educação Infantil, o contato das crianças com material escrito e, principalmente, com os livros de literatura, sustentando uma relação de proximidade com a linguagem oral, por meio de suas interpretações, e com a linguagem escrita constituída nessa relação (RISCAROLI, 2017, p. 28).

A partir das argumentações acima, o autor sinaliza como a criança deveria relacionar-se com a leitura e a escrita na Educação Infantil e menciona ainda que a escrita é base fundamental para aquisições de outros conhecimentos. A criança precisa vivenciar situações de leitura, tendo acesso a materiais escritos, com significados que dialoguem com contextos reais de seu cotidiano.

Dentro dessa concepção, a saber, da relação entre a criança e escrita, Ferreiro (2011) afirma que, muito antes de ler e escrever, no sentido sistemático e convencional dos termos, as crianças já estão em contato com a linguagem escrita e procuram interpretar os diversos textos: livros, jornais, embalagens comerciais, placas de ônibus, cartazes de rua, anúncios de televisão e histórias em quadrinhos.

Muitas vezes, porém, a escrita nesta etapa da Educação Básica foi compreendida como desenhos ou meras garatujas. Muitos estudos na área da escrita na primeira infância contribuíram para desconstruir falsos paradigmas, como refere Ferreiro:

As produções escritas – que antes eram consideradas meras garatujas – adquiriram um novo significado. Agora sabemos interpretá-las como escritas verdadeiras que não se assentam nos princípios básicos do sistema alfabético, mas às quais não falta uma sistematização. São escritas que se baseiam em outros princípios (FERREIRO, 2011, 49).

Dessa forma, há uma produção escrita peculiar na Educação Infantil, que não se compara às dinâmizações do sistema alfabético. Mas não deixa de ter um significado, uma sistematização, um princípio lógico construído por um sujeito histórico, que dispõe de um rico patrimônio cultural e imprime suas vivências nas primeiras tentativas de escrita. Para explicar melhor essa abordagem, Ferreiro (2011) acrescenta que:

Só recentemente podemos dizer que estamos aprendendo a ler (no sentido de interpretar) as primeiras escritas infantis, aquelas que não estabelecem princípio algum de correspondência entre as grafias utilizadas e a pauta sonora das palavras que se quer escrever. Essas escritas são muito difíceis de interpretar porque exigem, do adulto, um verdadeiro esforço cognitivo: não é fácil resistir à tentação de qualificar de “desviantes”, “desorganizadas” ou “irrelevantes” as respostas que se afastam dos modos de organização considerados “normais”, precisamente por serem os nossos. É muito difícil – aqui como em outros campos – deixar de considerar o nosso ponto de vista dos sujeitos. Isto é difícil nos estudos transculturais e também é difícil quando buscamos compreender o desenvolvimento infantil. Assim como os “os outros” povos são facilmente tratados como “primitivos” ou “subdesenvolvidos”, também as crianças são facilmente tratadas como primitivas ou subdesenvolvidas, quando se utiliza o adulto como único parâmetro de comparação e, portanto, como ponto final do processo de desenvolvimento (FERREIRO, 2011, p.84).

A autora considera que o exercício de reconhecer a escrita da criança é recente. E, mesmo assim, ainda necessita de muita aprendizagem e avanço tanto por parte dos professores como também da sociedade. A maneira como a criança se relaciona com a linguagem escrita não se assemelha com os princípios constituídos pela lógica linguística do adulto. De fato, para



o professor reconhecer a escrita da criança é necessário um conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo – de modo que este profissional da educação não utilize parâmetros do universo adulto, para comparar à escrita que a criança constrói dentro do contexto de sua infância.

Nesse contexto discursivo, para discutir o pensamento filosófico do conceito de infância, Kohan (2004) acrescenta que:

Ela é uma etapa da vida, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo: o ser humano está pensado como um ser em desenvolvimento, numa relação de continuidade entre o passado, o presente e o futuro. A intervenção educacional tem um papel preponderante nessa linha contínua. Ela se torna desejável e necessária na medida em que as crianças não têm um ser definido: elas são, sobretudo, possibilidade, potencialidade: elas serão o que devem ser. (KOHAN, 2004, p. 52)

Segundo o autor, podemos pensar que:

Finalmente, a infância é uma forma de tempo sensível: “A capacidade de sentir prazer e dor, afetividade, aisthesis, é independente de sua possível articulação... este tempo antes do logos é chamado infantia” (LYOTARD, 2006: 109). Um tempo antes do logos, um tempo afetivo, sentido. Outra vez, a infância chama à filosofia: *philosophía*, *phílos*: afeto, paixão, amizade. A filosofia é, como a infância, um tempo sensível, antes do logos, antes do tempo. Antes não significa necessariamente aqui, anterior na linha cronológica, significa um tempo primeiro, inicial, inaugural, uma condição. (KOHAN, 2015, p. 225).

Dessa maneira, a infância representa o tempo primeiro da vida humana, cujas bases se instauram, constroem e reconstroem no processo de desenvolvimento contínuo. Neste, não se encontra uma definição de ser acabado, mas um ser de possibilidades e grandes potencialidades. A infância, inclusive, apresenta a etapa em que a criança protagoniza e vivencia um universo singular, não dispõe de um tempo cronológico, mas configura uma condição inaugural do ser humano com um tempo antes do logos, conforme Kohan (2015). A escola, por sua vez, assume um lugar preponderante na atuação dos contextos da infância – sobretudo no que se refere ao acesso e à aprendizagem da linguagem escrita, como ratifica Kohan (2004):

Infância é tanto ausência, quanto busca de linguagem; só um infante se constitui em sujeito da linguagem e é na infância que se dá essa descontinuidade especificamente humana entre o dado e o adquirido, entre a natureza e a cultura. O ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância (KOHAN, 2004, p. 52- 53).

Segundo o pensamento de Kohan (2004), faz-se necessário ampliar os horizontes sobre a temporalidade na infância. A palavra *chrónos* está associada a um tempo ordenado e salienta a continuidade de um tempo sucessivo, fazendo os limites entre presente, passado e futuro; já a palavra *Kairós* designa um “‘momento crítico’, ‘temporada’, ‘oportunidade’”. Uma última compreensão de temporalidade pode-se perceber na palavra *Aión*, que sinaliza “a intensidade

do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numeráveis, nem sucessiva, intensiva”, conforme menciona Kohan (2004).

A partir desta distinção, compreendemos que o tempo referente à infância é o *Aiônico*, onde a criança não vivencia uma lógica de um tempo quantificável, numerado, de sucessão e consecutividade – ao contrário, de um tempo de possibilidades, potencialidades e intensidades. O mesmo autor ressalta “a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (KOHAN, 2004, p. 58).

O devir-criança sinaliza algo sempre contemporâneo, caracterizando “uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada” (Kohan, 2004, p. 59).

Kohan (2015) trata de concepções no plural da palavra infância. Percebe-a como um mistério, uma pergunta:

A filosofia e a infância andam de mãos dadas, pois aquela não é outra coisa senão a “infância do pensamento”, ou seja, essa infinita potência de recomeço no pensamento que a pergunta instaura e mostra que, em última instância, quando pensamos, estamos sempre no começo. Para dizê-lo com outras palavras: pensar de verdade, pensar-se a si mesmo, fazer da filosofia um exercício de se colocar a si mesmo em questão exige, a cada momento, ir até a mais recôndita infância do pensamento, começar a pensar tudo de novo como se nunca tivéssemos pensado, como se, a cada vez, estivéssemos pensando pela primeira vez. Assim, a infância é quase uma condição da filosofia (KOHAN, 2015, p. 217).

Dessa maneira, filosofia e infância estão essencialmente imbricadas, posto que represente “o reino das possibilidades e ausência de determinação” (KOHAN, 2015, p. 217). Um lugar da vida humana que o mais sábio é quem nada sabe, num mundo de indagações, começos e recomeços que incitam novos pensares, novas experiências, novas possibilidades. No que se refere à escola:

Pode a infância encontrar seu lugar na escola? Parece difícil na escola do currículo, das avaliações, das séries que progridem para preparar a infância para um tempo melhor, para que as crianças possam abandonar apazivelmente a infância e habitar o mundo dos assuntos que contam e importam. Contudo, essa escola é também habitada por outra: a escola como *scholé*, a escola do tempo livre, liberado, da lembrança do outro esquecido, de um tempo *aiônico*, sem sequência de passado, presente e futuro. Nos tempos atuais, a escola como *scholé* parece tão necessária quanto impossível. Quem sabe essa lembrança do tempo perdido possa se configurar como uma força política de habitar a escola, ainda ou sobretudo, em nome da filosofia, da infância ou de sua reunião? (KOHAN, 2015, p. 225).

Num tempo em que se fomenta a alfabetização precoce, numa sociedade voltada à palavra escrita, conforme assinala Kishimoto (1981), sob a justificativa de “ganhar tempo” para acompanhar a dinâmica da vida atual, a escola como instituição acaba por transformar a *scholé*

–espaço de reflexão, do tempo livre, do exercício livre, do pensamento, do brincar – em uma instância altamente pragmática, cuja necessidade maior é o cumprimento do currículo, de avaliações, metas regionais e nacionais. A escola como instituição, segundo a proposição de Kohan (2015), trata a infância como uma etapa de preparações para fases posteriores na esfera educacional. Entretanto, o mesmo autor ratifica a importância da filosofia para a infância e a igual importância do sentido *scholé* para os dias atuais na Educação Infantil, no que tange às práticas pedagógicas e no fomento à troca de diferentes saberes.

### 2.3 Problematizando a escolarização no Brasil

Antes da abordagem acerca da Educação Infantil na Favela da Maré, sinalizamos a importância de descrever o histórico da escolarização no Brasil em virtude de seus aspectos socioeconômicos – que apresentam estreita relação com o ensino oferecido nestas localidades. De certo, os desafios que se antepõem à tarefa da construção do sistema nacional de educação perpassam a economia, a política, a ideologia e a legislação. Segundo Saviani (2008), no Brasil, esse tema vem sendo colocado desde o final do século XIX, sem conseguir visibilidade teórica e prática. Entretanto, por iniciativa do Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, “um programa de metas voltado para o enfrentamento dos problemas que o país vem enfrentando no âmbito da educação básica” (SAVIANI, 2008, p. 02) – esse eixo temático foi retomado.

Em consonância com Saviani (2008), juntamente com o desenvolvimento da sociedade e suas evoluções temporais e sociais, veio uma grande mudança da educação que fora de um ambiente essencialmente privado e doméstico para um espaço coletivo, público nas instituições denominadas escolas. Dessa maneira, a educação sistematizada ministrada nessas instituições escolares começa a se expandir, o que acaba por dar origem aos sistemas educacionais estruturados pelo poder público. Nesse processo, espalhou-se a compreensão de que a educação é essencialmente imbricada e voltada ao interesse público. Por isso:

Levantou-se a bandeira da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e leiga que [...] se tornou realidade a partir da segunda metade do século XIX [...] como via para a erradicação do analfabetismo e universalização da instrução popular. (SAVIANI, 2008, p. 2).

Nesse sentido, o Estado fica responsável de forma legítima para legislar e estipular normas para toda a coletividade frente aos desafios atinentes à construção de um sistema nacional de educação.

Evidencia-se, a partir da Revolução de 1930, a consolidação da hegemonia da burguesia industrial, atrelada ao movimento renovador da educação – que, sob a égide das políticas públicas de Vargas, impuseram a educação como uma questão nacional e objeto de reformas. Em paralelo, apesar da corrente renovadora, no governo Vargas a Igreja Católica também ganhou espaço, a partir da introdução do ensino religioso nas escolas oficiais. (SAVIANI, 2008). A partir desse contexto, podemos perceber as ambiguidades do governo Vargas, posto que enquanto os quadros do escolanovismo ingressavam nos cargos do Estado, Vargas também operava no diálogo e acordos com os católicos, criando, nesse sentido, embates dentro do próprio Estado.

Neste período, Lourenço Filho, um dos idealizadores do movimento escolanovista, introduziu a Psicologia no contexto educacional, além de definir o ensino técnico como prioridade do Estado, voltado para as necessidades da indústria – o que foi regulamentado na Constituição do Estado Novo (SAVIANI, 2008).

Sabendo que o ato de educar é, sobretudo, político, o processo de escolarização visa atender às demandas estruturais da sociedade em seus desdobramentos. Sob uma disputa de classes, cujas predominâncias filosófico-práticas centram-se nas classes mais abastadas, pode-se salientar que as políticas de educação implementadas pelo Estado Novo (1937-1945) propunham funções sociais para o processo de escolarização, diante da organização das demandas do trabalho e da cultura.

Podemos afirmar que nessa era Vargas, implementaram-se reformas como a do Decreto nº 19.941, que colocou o ensino religioso nas escolas de todo o Brasil, e inclusive disseminou a influência das concepções filosóficas de John Dewey – pioneiro que influenciou significativamente os idealizadores da Escola Nova, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

A proposta de ensino da Escola Nova colidia com o modelo tradicional, defendendo que o professor seria um mediador que direcionaria e estimularia o conhecimento para seus alunos; estes, agrupados por áreas de interesse de aprendizagem, ficariam mais livres para eleger saberes e contribuir na construção de seus novos aprendizados. Entretanto, essa proposta, de acordo com Saviani (2009), exigia altos custos e acabava por beneficiar a elite em detrimento da classe trabalhadora. Assim, “a Escola Nova aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites” (SAVIANI, 2009, p. 09).

O mesmo autor acrescenta que a escola nova acabou por “manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 2009, p. 09). À classe menos favorecida, restava-lhe a

subserviência do mercado de trabalho, com vistas ao atendimento de uma lógica capitalista, que os destinava a um trabalho manual; ao passo que à elite era designado o lugar do trabalho intelectual.

Observa-se que este pensamento educacional, voltado para o atendimento das necessidades mercadológicas impostas por um modelo de urbanização crescente, progrediu na era Vargas – nos dois períodos de seus governos, representados pela Segunda República, e pelo Estado Novo, até o final da 2ª Guerra Mundial. Esta fase, entre 1930 e 1945, é denominada por Saviani (2005) como o primeiro período nacional-desenvolvimentista; foi marcada por um equilíbrio de forças escolanovistas e humanistas tradicionais. Assim,

Se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945 já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna (SAVIANI, 2005, s/p).

Gadotti (2000) corrobora a análise de Saviani (2005) acerca da ideologia desenvolvimentista do primeiro governo de Vargas, ao destacar a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde – que implementou, por meio do Conselho Nacional de Educação, uma série de reformas no ensino secundário e superior.

Portanto, a pedagogia tecnicista se torna o modelo de uma concepção produtivista, baseada no enfoque econômico, como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade. Isso produziu uma inversão do papel do ensino público, colocando a escola sob a égide do mercado de trabalho (SAVIANI, 2005).

Em 1945, um dos integrantes da corrente não hegemônica da educação, o Partido Comunista do Brasil (PCB), que já vinha atuando no contexto político-educacional desde a República Velha, lançou sua plataforma política por meio de seu candidato à presidência, Yedo Fiúza, que defendia a ascensão do proletariado, em substituição à burguesia capitalista (SAVIANI, 2008).

Foi nesse contexto que o Partido Comunista do Brasil – PCB – disputou o espaço e força política de democratização para a concretização do socialismo. De certo, os Comitês Populares Democráticos tiveram uma importante atuação das reivindicações e fomento à participação efetiva da população nas tomadas de decisões das questões político-sociais. O trabalho dos comitês também incluía educação e mobilizações relacionadas às políticas gerais, visando a melhoria da dinâmica social, por meio do desenvolvimento de atividades básicas de leitura e escrita entre os membros de classe sociais menos favorecidas, consideradas como fundamentais para a participação social e política mais ativa (PINHEIRO, 2014).

No âmbito político, Paschoal Leme, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ainda que não filiado ao PCB, defendeu ideias educacionais próximas das concepções marxistas. Para este educador, a reforma escolar não poderia ser desenvolvida de forma integral, sem que a estrutura capitalista da sociedade fosse revista (SAVIANI, 2008).

No campo pedagógico, o ideal comunista de um ensino humanista, sem objetivo vocacional, teve em António Gramsci, fundador do Partido Comunista Italiano um dos seus mais proeminentes defensores (ENTWHISTLE, 1979).

Primeiro, o ensino das crianças não devia ser vocacional no sentido de providenciar preparação técnica ou profissional: uma escola ‘unitária’ devia transmitir uma cultura humanística comum a todas as crianças sem uma prematura especialização vocacional. Mas, segundo a cultura humanística da escola devia valorizar os valores académicos tradicionais de objectividade, pluralismo e racionalidade – a desinteressada procura do conhecimento (ENTWHISTLE, 1979, p. 92).

Para Entwistle (1979, p. 93), as escolas detêm uma hegemonia, não em virtude do seu currículo oculto, ou pelo conteúdo ministrado, mas porque “elas negam uma educação tradicional humanística às crianças das classes subalternas”. Contudo, apesar das concepções comunistas acerca da educação, Saviani (2008) aponta que nesta fase não havia antagonismo entre ‘liberais’ e ‘marxistas’ na elaboração de um projeto educacional. “[...] todos os progressistas, inclusive os marxistas, tenderam a endossar o credo escolanovista (SAVIANI, 2008, p.92).”

Salientamos a importância dos Comitês Populares Democráticos e da Universidade do Povo, no que se refere à experiência da educação popular difundida e à mobilização das instâncias populares, onde a educação passa a assumir um lugar importante nos movimentos sociais. De fato, as experiências da esfera educacional estão atreladas de forma direta à situação política. Acrescente-se o fato de “nenhuma batalha pedagógica poder ser separada da batalha política e social” (MANACORDA, 2010, p. 432). Dessa maneira, o político e o pedagógico estão essencialmente imbricados em suas tessituras.

Sinalizamos que o projeto de hegemonia do grupo varguista almejava um homem patriota, dócil, obediente aos valores difundidos, cujo objetivo fora a manutenção da nova ordem e, portanto, do status quo. Nessa direção, almejava-se oprimir e manter a ordem hegemônica. Portanto, somente pela práxis, reflexão e ação dos homens sobre o mundo há possibilidades de transformações. Sem elas, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido, bem como sinaliza Freire (1970):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se

torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (FREIRE, 1970, p. 33).

Nessa direção, a educação prescritiva, bancária, instrumental/mercadológica reflete uma perda na aprendizagem em seu sentido filosófico. Freire (1970) nos leva a pensar que o processo educativo reproduz as relações sociais e acaba por impor a visão de mundo do grupo social hegemônico, transformando a educação em um verdadeiro “ato de depositar”. Revela-se, assim, a importância da formação docente a partir dos princípios pedagógicos, que pense a escola de forma contrária à educação bancária – a partir do conhecimento da realidade do aluno, do cotidiano escolar e do saber acumulado pela humanidade. Dessa forma, o professor pode uma prática pedagógica que a cada passo consiga contemplar os dois grupos de conhecimentos.

Para realizar a luta de classes, precisamos partir do princípio de que elas existem, quais são seus valores e suas fragilidades. Alguns professores agem como opressores, não por tomada de consciência deliberada. Há entre eles os que não compreendem que o seu trabalho fortalece a opressão e não a liberdade dos indivíduos. Precisamos conhecer profundamente a classe trabalhadora para educar os seus filhos. Sem esse conhecimento, estaremos na superfície do problema, repetindo respostas fabricadas por autores de outros países – que não estudaram a realidade brasileira e não conhecem a riqueza e potência do povo brasileiro.

Na tentativa de se tentar construir um projeto para o Brasil e seu desenvolvimento social, Furtado (1969), vê na educação um dos caminhos para superação dos problemas sociais e como um elemento para efetivo desenvolvimento econômico e social, e também civilizatório.

Santos (2017) destaca, na era pós Vargas, o pensamento social do economista Celso Furtado – que nas décadas de 1950 e 1960, embora não fosse um pensador da educação, inaugurou um ideal brasileiro voltado para o investimento público na formação humana, como fator primordial para o desenvolvimento econômico nacional e para a construção de um processo histórico e civilizatório; afirma Furtado (2002):

Um amplo programa social deve dar prioridade à habitação e à educação antes do investimento reprodutivo. A educação interfere no tempo, e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrem-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente. Em criança eu já ouvia falar no Japão; já que tinha alfabetizado 100% da população no fim do século XIX. Esse é o mais importante investimento a fazer, para que haja não só crescimento, mas autêntico desenvolvimento (FURTADO, 2002, p. 11).

A educação, por sua vez, tem a capacidade e o compromisso de promover a qualidade do fator humano. Nesse sentido, Furtado (2002) sinaliza que a esperança e razão precisam caminhar unidas:

Na perspectiva política de se garantir os direitos fundamentais na preservação da vida humana articulando este projeto com o pensamento organizado, científico, na racional intervenção do planejamento (SANTOS, 2007, p. 82).

Nas décadas de 1960 e 1970, a Pedagogia da Libertação surgiu como resposta dos movimentos populares à ditadura militar, constituída pelo pensamento do educador Paulo Freire – que, por meio da Escola do Movimento Popular, representou os anseios dos trabalhadores de chão de fábrica, educadores populares, associações de moradores de favelas, e das mulheres no embate por creches (LIMA, 2018).

O ensino tecnicista, voltado para as necessidades da indústria, passa a ser questionado por uma concepção pedagógica vinculada às necessidades concretas das camadas mais carentes da população caracterizada, principalmente, pela luta – como expressa o depoimento de um camponês, concedido a Freire e Betto (1986):

Meu amigo, se você pensa que vem aqui ensinar nós a derrubar o pau, não precisa, porque nós já sabe. O que nós quer saber é se você vai tá com nós na hora do tombo do pau (BETTO, 1986, p.62).

O ideal da Escola Cidadã – baseado na função política do ensino, voltado para a realidade, com vistas à libertação – também foi defendido por intelectuais como Florestan Fernandes (1989):

Pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia (FERNANDES, 1989, p. 165).

Assim como Freire, em obras como a Pedagogia do Oprimido (1987), dentre outros trabalhos (1979, 1996, 2001, 2003), que destacaram a importância da participação política cidadã, Fernandes (1989) defendeu o posicionamento político do educador, e o papel da educação dos excluídos, numa crítica à constituição de 1988.

O principal desafio socialista na esfera educacional é ainda calibrado pelas ‘reformas burguesas da educação’, que os pioneiros não conseguiram viabilizar [...] No limiar da nova era, o Brasil marcha para o socialismo ou para a fragmentação interna. A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e negadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da ‘educação para um mundo em mudança’, mas sim da educação como meio de auto - emancipação coletiva dos oprimidos e da conquista do poder pelos trabalhadores (FERNANDES, 1989, p. 05).

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados pelo acirramento entre as ideias pedagógicas consideradas como hegemônicas, representadas pelo neoliberalismo, e as correntes que defendiam a cidadania ativa, no processo de redemocratização do país.



Lima (2018) destaca que neste período, principalmente a partir da década de 1990, a educação passou a ser encarada como ferramenta a serviço do desenvolvimento de competências a serem obtidas pelos sujeitos na nova sociedade do conhecimento.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, foi estabelecida uma base nacional comum para os ensinos fundamental e médio.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela<sup>10</sup>.

A “cultura da excelência”, nessa década, passa a assumir um caráter hegemônico na educação com base na padronização curricular, por meio da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta aproximou a Educação das correntes econômicas neoliberais por meio de um currículo total voltado para as massas (RIBEIRO; LOPES, 2017) – o que podemos inferir na repetição de um modelo liberal que desde o século XX propõe padrões comuns e básicos para os menos favorecidos.

As correntes contra-hegemônicas desse período buscaram, por meio das pedagogias críticas, orientar a prática de ensino, ainda de acordo com a concepção libertadora de Paulo Freire; outra linha buscou no marxismo, divididos em liberais e materialistas históricos, a defesa veemente da escola pública (SAVIANI, 2008). Como consequência da política neoliberal, promove-se na educação o discurso do fracasso da escola pública e o estímulo às escolas privadas regidas pelas leis de mercado, a partir da desconstrução das ideias pedagógicas anteriores (SAVIANI, 2008).

Gadotti (2000) aponta as práticas desenvolvidas pela *Escola Cidadã*, como alternativa ao modelo hegemônico neoliberal de educação, centrado no mercado; e, ainda, em contraposição a uma educação burocrática, sustentada na "estadolatria" – termo cunhado por Antonio Gramsci. Portanto,

Uma escola que busca fortalecer autonomamente o seu projeto político-pedagógico, relacionando-se dialeticamente – não mecânica e subordinadamente – com o mercado, o Estado e a sociedade. Ela visa formar o cidadão para controlar o mercado e o Estado, sendo, ao mesmo tempo, pública quanto ao seu destino – isto é, para todos – estatal quanto ao financiamento e democrática e comunitária quanto à sua gestão (GADOTTI, 2000, p. 7).

Gadotti (2000b), ainda, se apropria do pensamento freiriano, para criticar o neoliberalismo, considerando-o como uma corrente que nega a utopia e o direito ao sonho.

Para construir o futuro é preciso primeiro sonhá-lo, imaginá-lo. No seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, ele critica o neoliberalismo exatamente por

<sup>10</sup>Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

negar o sonho, por ser fatalista, por negar a possibilidade de mudança. Para ele o neoliberalismo se apresenta, arrogantemente, como a plenitude dos tempos, não reconhece que a história continua se fazendo. O neoliberalismo afirma o “fim da história” porque não lhe interessa que a história mude. Interessa sim que ela continue como está (GADOTTI, 2000b, p. 5).

Portanto, observamos, desde a era Vargas até os dias atuais, um embate de classes, representadas por suas ideologias, desdobradas em teorias pedagógicas que se alternam durante o tempo. Estas teorias são analisadas pela vertente da pedagogia histórico-crítica – representada por intelectuais como Moacir Gadotti e Demerval Saviani, autores que embasam o desenvolvimento teórico conceitual deste capítulo.

Defendemos, assim, a importância de uma abordagem dos períodos históricos da Educação, que não pretende generalizar as fases, e sim apresentar o contexto histórico que evidencia a polarização de concepções educacionais. A primeira é baseada em correntes socialistas, que defendem um modelo de ensino padrão para a coletividade, com o equilíbrio entre o técnico e o intelectual. A outra, de ênfase capitalista, propõe um modelo ambíguo: tecnicista e superficial para pobres; e erudito, culturalmente mais completo para os mais abastados. Este modelo está estreitamente relacionado ao conceito de Dualidade Educacional.

Anísio Teixeira<sup>11</sup> foi um importante intelectual brasileiro, que denunciou os graves problemas do sistema educacional brasileiro; entre eles, a dualidade educacional. Um dos caminhos para manter a classe trabalhadora como mão de obra, era a oferta de uma educação que fosse diferente da oferecida à classe dominante. Isso caracterizou a dualidade educacional. Para os filhos da classe trabalhadora, apenas a formação no Ensino Primário; para os filhos da elite, o Ensino Secundário e o Ensino Superior, com uma forte carga de disciplinas *humanistas* –que possibilitavam a formulação de pensamentos abstratos mais elaborados, formando a elite dirigente do país.

Anísio Teixeira e os educadores da década de 1920 começaram reformas educacionais em diferentes estados brasileiros. Eles propunham uma educação pública, isso era uma forte denúncia contra à ação de setores que defendiam a possibilidade da educação privada, ou seja, a cobrança de mensalidades nas escolas dos diferentes níveis de ensino. Ele e os educadores que, durante essa década, fizeram forte oposição à escola tradicional, ficaram conhecidos como *Escolanovistas*, a partir de 1924, após a fundação da ABE – Associação Brasileira de Educação.

---

<sup>11</sup> Ver o verbete escrito por Clarice Nunes sobre Anísio Teixeira in: FÁVARO, MARIA DE Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário dos Educadores no Brasil: da colônia até os dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Brasília/MEC, INEP, 2002.

Em 1928, Anísio lecionou Filosofia e História da Educação, cuja ênfase foi a sistematização do primeiro estudo das ideias de John Dewey. Em 1931, no Rio de Janeiro, assumiu o cargo de diretor de instrução pública do Distrito Federal, onde teve a oportunidade de conduzir importante reforma educacional que o projetou nacionalmente e que atingiu desde a escola primária até a escola secundária e o ensino de adultos, culminando com a criação de uma universidade municipal, a Universidade do Distrito Federal (NUNES, 2002, p. 71).

Nesse período se tornou um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Foi conselheiro de ensino superior até o início da década de 1950, onde construiu também o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, mais comumente conhecido como Escola Parque. O objetivo dessa escola era promover à criança uma educação integral, “cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania” (NUNES, 2002, p. 72). Em 1951 foi Ministro da Educação e, no ano seguinte, foi Diretor do INEP até o ano de 1964. Nesse período, Anísio participou de forma ativa da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961.

Nesses anos, Anísio lutou pela escola pública e laica para todos, não como um privilégio, mas como um direito, de maneira que os alunos pudessem ser atendidos em suas demandas e necessidades. Dessa forma:

Concebeu a escola como um espaço real no qual a criança do povo pudesse praticar uma vida melhor: livros, revistas, estudo, recreação, saúde, professores bem preparados, ciência, arte, clareza de percepção e crítica, tenacidade de propósitos (NUNES, 2002, p. 75).

Dessa maneira, o educador sinalizou a importância de assegurar a cada brasileiro o mínimo fundamental de educação gratuita e de alargar o conteúdo cultural da criança do povo, apresentando a escola como um âmbito acolhedor, letrado e, essencialmente, imbricado com situações realísticas da vida.

O século XX foi marcado por mudanças defendidas e formuladas por Anísio Teixeira, com a instauração das escolas públicas, laicas, obrigatórias e de qualidade para todos os cidadãos. De certo, a educação integral atual encontra subsídios na experiência com a Escola Parque em Salvador. Gostaríamos de ressaltar a luta de Anísio Teixeira por uma escola vinculada à vida e não meramente a disciplinas e conteúdos. Uma escola nova, cujas abordagens pedagógicas incitasse discussões sobre a dinâmica político-social, sobre a construção da cidadania, sobre o exercício pleno da democracia, uma vez que “democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, 1997, p.57). O pensamento de Anísio Teixeira apresentava severas

críticas ao modelo de escola vigente na sociedade, que os intelectuais de seu período denominaram de escola tradicional.

Diante desse cenário, compreendemos a importância de apresentar alguns pontos, que julgamos mais inerentes à concepção de Educação de Anísio Teixeira, que nos ajudam a pensar a superação de privilégios, de uma classe em detrimento de outra e pela implementação de direitos universais, em favor da emancipação humana em sua inteireza e denúncia de uma pedagogia do oprimido, bem como pode ser visto na seguinte proposição:

Em face da aspiração de educação para todos e dessa profunda alteração da natureza do conhecimento e do saber (que deixou de ser a atividade de alguns para tornar-se, em suas aplicações, a necessidade de todos), a escola não mais poderia ser a instituição segregada e especializada de preparo de intelectuais ou “escolásticos”, mas deveria transformar-se na agência de educação dos trabalhadores comuns, dos trabalhadores qualificados, dos trabalhadores especializados em técnicas de toda ordem e dos trabalhadores das ciências nos seus aspectos de pesquisa, teoria e tecnologia (TEIXEIRA, 1999, p. 49).

As ideias pedagógicas de Anísio Teixeira encontraram espaço no pensamento de Darcy Ribeiro<sup>12</sup>, e em alguns pontos também identificamos aproximações com as ideias do educador Paulo Freire<sup>13</sup>. Esse último pensador da Educação propõe a superação da Educação que aliena o homem da sua cultura. Denuncia a educação bancária, cuja estratégia dá-se no depósito de conhecimentos do professor para o aluno, como se este último sujeito não tivesse nada a contribuir dentro do seu processo educativo. Grosso modo, podemos afirmar que esta é uma educação domesticadora, prescritiva, opressora e excludente. Nessa perspectiva, Teixeira (1989) afirma que:

A escola, assim, visa tão somente, inculcar alguns conhecimentos teóricos ou noções simploriamente práticas. Não forma hábitos, não disciplina relações, não edifica atitudes, não ensina técnicas e habilidades, não molda o caráter, não estimula ideais ou aspirações, não educa para conviver ou para trabalhar, não transmite sequer sumárias, mas, esclarecidas noções sobre as nossas instituições políticas e a prática da cidadania. (TEIXEIRA, 1989, p. 27).

Assim, a escola deveria ser voltada para a formação integral dos alunos, oportunizando variadas atividades de estudo, trabalho e recreação – um retrato da vida e sociedade. Para tanto, era preciso trazer à tona uma educação emancipatória que se comprometeria com a libertação, segundo Freire (1970):

---

<sup>12</sup> Ver o verbete escrito por Lucia Velloso Mauricio sobre Darcy Ribeiro in: FÁVARO, MARIA DE Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário dos Educadores no Brasil: da colônia até os dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Brasília/MEC, INEP, 2002.

<sup>13</sup> Ver o verbete escrito por Celso Rui Beisigel sobre Paulo Freire in: FÁVARO, MARIA DE Lourdes e BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). **Dicionário dos Educadores no Brasil: da colônia até os dias atuais**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, Brasília/MEC, INEP, 2002.

Não pode se fundar numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência mecanicista, compartimentada, mas nos alunos como “corpos conscientes” (FREIRE, 1970, p. 38).

Freire (1970) defendia uma educação problematizadora, que compreendia os indivíduos como sujeitos cognoscentes, críticos, pensadores, protagonistas de suas próprias histórias e seres capazes de produzir e ampliar seu conhecimento e patrimônio cultural. Para tanto, Teixeira (1989) afirma que a escola precisa propor “atividades práticas, “[...] amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, estudo, de recreação e de arte” (TEIXEIRA, 1989, p. 64).

Contudo, a histórica dualidade educacional brasileira revela um abismo criado entre as oportunidades de ensino para ricos e pobres.

O pano de fundo é a naturalização da ideia de que os mais abastados podem receber uma formação básica, que lhes permita inclusive chegar ao ensino superior, enquanto aos mais pobres basta uma formação que acelere a sua entrada no mercado de trabalho. A esse processo, os pesquisadores costumam chamar de ‘dualidade estrutural na educação’ (ANTUNES, 2020).

Nas Favelas, a questão da dualidade educacional pode ser compreendida pela indagação de Silva (2003) “Por que uns e não outros? ”, cuja obra aponta os percalços enfrentados por jovens para o sonhado ingresso nas universidades, que experimentam dificuldades já nos primeiros passos nas creches.

Quando problematizamos o o processo de sistematização da educação infantil desde o século XVII, e as principais mudanças no papel da escolarização no Brasil, que num sentido mais amplo, apresentam os cenários políticos educacionais no país a partir do século XIX, e sustentam uma oferta ambígua para classes sociais distintas, o que perdura até hoje.

Num sentido mais específico, discorreremos neste momento, acerca da Educação Infantil na Cidade do Rio de Janeiro, em termos históricos e estruturais de sua Rede de Ensino, até o advento dos Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDI). O Município do Rio de Janeiro possui uma população estimada em 6.718.903 de pessoas, com uma rede de ensino que atende a 626.778 alunos, distribuídos em 1.540 unidades educacionais (RIO DE JANEIRO, 2019), de acordo com os segmentos (TABELA 1):

Tabela 1 – Número total de Alunos Por Segmento

Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos
153.038	423.004	4.061	24.808	21.876

Fonte: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2020

Em termos históricos, a Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro remonta à década de 1940, quando foi instituído o Decreto Lei nº 7.758 de 10 de abril de 1944 – que delimitava a faixa etária de atendimento pré-escolar às crianças da cidade: as crianças com menos de quatro anos de idade não estariam sob a responsabilidade da educação pública (SCRAMINGNON, 2011).

Corsino (2005) ressalta que este decreto pareceu nortear a política educacional do município até a integração da creche no sistema municipal de educação em 2001; isso representou quase 60 anos de banimento deste espaço do âmbito educacional do atendimento público municipal.

Na cidade as creches estavam sob a coordenação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) até 2001, com o atendimento infantil baseado no assistencialismo – o que representava as tendências marcantes das diferentes fases da história da Educação Infantil no Brasil (SCRAMINGNON, 2011). Contudo, a passagem da gestão das creches da SMDS para a SME foi um processo gradativo, que não se consumou totalmente em 2001.

Após a promulgação da LDB, as Secretarias de Desenvolvimento Social e de Educação estabeleceram, de forma conjunta, que as crianças entre 0 e 3 anos seriam atendidas pela SMDS (com vaga garantida nas turmas da rede municipal), enquanto que as crianças de 4 a 6 anos seriam de responsabilidade da SME<sup>14</sup>(SCRAMINGNON, 2011).

Scramingnon (2011) destaca, ainda, a forte articulação política, a fim de que fosse promulgado, em 2001, o Decreto nº 20.525 e o atendimento da Educação Infantil progressivamente transferido para a responsabilidade da SME. O seguinte cronograma de ações foi estabelecido no artigo 2º, parágrafo 1º do decreto nº 20.525:

I - até 31 de dezembro de 2001 será transferida a responsabilidade pela supervisão as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e pela iniciativa privada; II - até 31 de dezembro de 2002 serão transferidos as instituições de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal; III - até 31 de dezembro de 2003 serão cumpridos pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social os Convênios firmados pelo Município, através daquela Secretaria, com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, tendo por objeto o apoio à Educação Infantil (SCRAMINGNON, 2011).

Porém, há um entendimento de que a lei, por si só, não garante a solução automática de todos os problemas, que ocorrem ao longo de décadas nas creches. Para Kuhlmann Júnior (2001), a entrada no sistema educacional representa a esperança do fim da compreensão da

---

<sup>14</sup> Resolução SMDS/SME nº 405, de 3 de dezembro de 1997.

creche como paliativo, contudo não garante o término do preconceito atrelado a este ambiente.

Dessa forma:

Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educativas, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo algum a superação de preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena. (KUHLMANN JÚNIOR, 2001, p.204).

A creche ainda nos dias atuais não tem uma compreensão clara de seu real papel para a sociedade em geral. Este fato é uma construção social que não podemos perder de vista em nossa análise, visto que a creche é parte integrante e fundamental do sistema educacional brasileiro. Desse modo, ainda há um longo percurso a percorrer em direção à superação de estigmas e preconceitos sociais, no que tange à educação da criança pequena em creches.

De acordo com os números da SME<sup>15</sup> as unidades educacionais que atendem as crianças de entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, totalizam 526 creches públicas municipais/ EDI –unidades de Educação Infantil.

O modo de ingresso para a Educação Infantil - modalidade Creche, para crianças com idade a partir de 6 (seis) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses completos até 31/03/2020, incluindo crianças com deficiência, é a inscrição no site [www.matricula.rio](http://www.matricula.rio), sendo atribuídos os seguintes critérios classificatórios (em caso de empate é realizado um sorteio):

1. crianças cuja família seja beneficiária do Cartão Família Carioca - 100 pontos;
2. crianças cuja família seja beneficiária do Bolsa Família – 100 pontos;
3. crianças com deficiência - 100 pontos;
4. crianças pertencentes ao Programa Territórios Sociais – 100 pontos;
5. crianças e/ou familiares de seu convívio diário vítimas de violência doméstica – 10 pontos;
6. crianças com alguém do núcleo familiar que faz uso abusivo de drogas – 10 pontos;
7. crianças e/ou alguém com déficit nutricional ou crianças ou pessoas do núcleo familiar acometidos por doenças crônicas graves; - 10 pontos;
8. Crianças com alguém do núcleo familiar que seja presidiário ou ex-presidiário nos últimos 5 anos – 5 pontos. (MATRÍCULA, RIO, 2020, s/p)

Dessa maneira, as crianças que ocupam os EDIs são, prioritariamente, as que possuem uma renda per capita salarial significativamente baixa; que recebem auxílios do governo; as que têm deficiência física ou outra; as que são ou que têm familiares vítimas de violência doméstica; as que têm familiares que fazem uso de drogas; as que têm doença crônica; as que têm familiares na condição de presidiário ou ex-presidiário. Eis a demanda que chega em massa

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br>. Data de acesso: 4 de abril de 2020.

às favelas dos EDI'S situados no Rio de Janeiro – especialmente no Complexo da Maré, que é foco desse estudo.

De fato, constitui um desafio diário trabalhar com demandas oriundas de favelas, cujas vivências e experiências, mesmo com tão pouco tempo de vida, são complexas e difíceis. Em 2010 a gestão do Prefeito Eduardo Paes criou a estratégia do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), com vistas ao atendimento simultâneo da creche e pré-escola, com ações divididas em três objetivos: a) Expansão de Atendimento; b) Salto da Qualidade e 3) Integração Intersetorial (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 66). A criação dos EDIs estava contemplada no planejamento estratégico da Prefeitura, que previa criar 40 mil vagas para a educação infantil, até 2012, sendo 30 mil vagas em creche e 10 mil vagas em pré-escola, a partir da seguinte proposta.

O Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI – é um novo modelo público de atendimento à primeira infância e tem como objetivo principal realizar atendimento educativo às crianças entre 3 meses e 5 anos e 6 meses, por meio de uma proposta pedagógica que reconheça e valide a integralidade da criança, isto é, as suas necessidades físicas e de crescimento, psicológicas e emocionais, educativas e cognitivas, assim como seus desejos e interesses. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 05).

Ainda, de acordo com o documento de modelo conceitual do EDI, a criação deste espaço é baseada na crença relacionada a tarefas programadas e segurança, que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável (RIO DE JANEIRO, 2010).

A criação do EDI se sustenta na crença de que as crianças encontrarão rotina e relações estáveis entre seus pares e adultos, uma vez que poderão permanecer naquele EDI por todo o período de sua primeira infância. Essa relação, além de estável, fomentará os sentimentos de pertencimento, confiança e segurança, sentimentos esses que constituem a base do crescimento e desenvolvimento infantil saudável. Igualmente, os pais das crianças encontrarão, entre eles e com o EDI e seus profissionais, possibilidades de novas relações sociais, usufruindo do clima positivo criado no espaço do EDI para seus filhos (RIO DE JANEIRO, 2010, p.05).

Dessa maneira, o modelo conceitual do EDI apresenta, ainda, a ideia de rotina com as crianças, onde ocorrem as interações e as brincadeiras, que caracterizam eixos da Educação Infantil, e que se dão nos espaços do EDI (RIO DE JANEIRO, 2010). Dentre esses espaços educacionais destaca-se nesta dissertação o EDI Professora Solange Conceição Tricarico, universo de estudo desta dissertação, que será abordado na subdivisão do próximo tópico.

## **2.4 Educação Infantil nas favelas e no contexto da Maré**

Para Burgos (2009) as escolas em favelas tendem a ser encaradas como problemas; esses espaços marcam de modo negativo a comunidade escolar, e impõem consequências de enorme significado – tanto para o trabalho docente, como para o de socialização. Uma das concepções



que podem ser abordadas no contexto educacional das favelas é a ideia da educação popular voltada para sujeitos das classes menos favorecidas, conforme já apresentado e discutido anteriormente. Enquanto tivermos uma educação dual – uma voltada para a elite e outra voltada para as classes menos favorecidas – teremos ainda um país cuja desigualdade, em todas as suas escalas, manterá posto privilegiado em nossas estatísticas. Para Brandão (1995, p. 142), a educação cidadã implica no desenvolvimento integral e na formação plena do sujeito aprendente como um ator crítico, criativo, solidário e participante. Essa concepção de educação se contrapõe ao modelo tecnicista, cujo foco centra-se numa educação mercadológica, que objetiva o desempenho e o desenvolvimento de habilidades técnicas para mão-de-obra.

Pode-se afirmar que esta tendência hegemônica invadiu há anos as esferas escolares, como pode ser visto nesta proposição:

O novo papel da escola parece ser o de dotar os indivíduos de “armas modernas” para a acirrada competição do mercado de trabalho. Toda e qualquer habilidade gerada ou conteúdo desenvolvido deve estar a serviço deste objetivo maior. (GANDIN, 1999, p.64)

O autor salienta o ideário neoliberal presente no espaço estrutural da escola, mesmo que de forma oculta ou subjacente à consciência dos agentes ou atores da comunidade escolar. Estes, por sua vez, acabam por reproduzir essa tendência hegemônica nas suas práticas pedagógicas. Convertem, assim, a educação emancipatória em uma educação essencialmente pragmática e mercadológica, que intenciona o treinamento dos alunos, sobretudo, os da periferia para o mercado de trabalho. Como consequência maior deste processo, a cidadania acaba por ser transformada em consumo em grande escala.

Em suma, o que as forças neoconservadoras fazem hoje é exigir que a escola continue a servir o mercado de trabalho. [...] Nesta escola não pode haver a construção de cidadãos, pois só há espaços para a constituição de consumidor e do futuro “colaborador” das empresas. Nesta escola não há espaço para questões ligadas à política (para as perguntas: por quê? Para quê? E para quem?), apenas para questões técnicas (para a pergunta: como? (GANDIN, 1999, p. 65).

De acordo com essa afirmação, percebemos que as forças neoconservadoras ditam os parâmetros e encabeçam as atividades pertencentes ao cotidiano das favelas a partir das escolas, em seus desdobramentos pedagógicos. Entretanto, cabe à escola enquanto instituição social – e, concomitantemente, política – usar de sua autonomia prevista na LDBEN/1996, para planejar, elaborar e executar com êxito e eficácia o currículo escolar e os demais documentos oficiais, embasando-se de princípios éticos que respeitam o ser humano em sua inteireza e heterogeneidade, valorizando a arte e as diferentes linguagens possíveis à expressão humana.

Quando pensamos num modelo de educação verticalizado, não estamos considerando a possibilidade de emancipação dos sujeitos - apenas a repetição de conteúdos, que não

apresentam relação com as relações materiais de existência dos indivíduos. Diante do exposto, podemos afirmar que a educação não deve se prender a receituários acadêmicos e pedagógicos. Ao contrário, deve preocupar-se em realizar uma prática pedagógica na qual teoria e prática considerem o indivíduo e também a favela na qual a escola está inserida; exercitar a práxis pedagógica, numa dinâmica político-teórico-metodológica.

Falamos muito em ouvir os educandos, porém, quando chegamos às escolas nas favelas, apresentamos respostas que nem sempre levam em consideração o que os alunos e a favela esperam da escola. Nesse sentido, devemos propor um projeto educacional que apresente de forma sistematizada os saberes acumulados pela humanidade, em diálogo com os saberes que os alunos e a favela possuem.

Para o entendimento dessa trajetória, retomamos a história para contextualizar o quadro atual. Conforme apontado na introdução desta pesquisa, o advento da educação infantil brasileira, no século XIX, foi motivado pela necessidade de assistência às crianças em situação de vulnerabilidade social, por meio de instituições que buscavam o acolhimento de parte da infância abandonada e o seu conseqüente afastamento da criminalidade. As questões pedagógicas eram deixadas em segundo plano (PASCHOAL; MACHADO, 2009; FERREIRA; SARAT, 2013).

No âmbito das Favelas, observamos no início do século XX a polarização entre dois modelos de reivindicação da participação política na Educação: o trabalho dos Comitês Populares Democráticos, criados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), e da Fundação Leão XIII. Nos Parques Proletários, criados no Estado Novo para a habitação da população de favelas, já havia o ensino formal nos moldes das antigas vilas operárias: sob a égide industrial e a ampliação do dualismo educacional, baseado no controle e na concepção do trabalho como meio de aquisição da felicidade através do consumo, e da submissão ao patronato (COSTA, 2015).

Silva (2006) aponta que em virtude dos trabalhos dos comunistas nas favelas, a Fundação Leão XIII, entidade privada vinculada à Diocese do Rio de Janeiro, criada em 1947, passou a direcionar ações filantrópicas de modo híbrido, entre o público e o privado, e laico e o religioso. Por meio dos Centros de Ação Social (CAS) a Fundação Leão XIII desenvolveu unidades escolares, administrando as escolas do município, como os seus próprios espaços, que se configuraram em salas de aulas, centros de saúde, e lugares para shows e atividades religiosas.

O tom assistencialista, que perdurou de 1947 a 1964, quando a estrutura de ensino foi absorvida pelo governo de Carlos Lacerda, pode ser observado em reportagem do Jornal Correio da Manhã:

Escola Nossa Senhora da Salete (...) mantida pela Fundação Leão XIII no morro do Querosene com o auxílio de abnegados colaboradores, à frente dos quais se encontra o sr. Altair Gonçalves, completou agora mais um ano de suas atividades, instruindo, educando e assistindo aos moradores daquele abandonado recanto da cidade. Mais de 700 alunos já ali adquiriram as noções indispensáveis a uma vida mais capaz de satisfazer as necessidades de seus entes. As aulas têm sido ministradas com a colaboração direta da Matriz de S. Francisco, Salete e Fátima e o corpo docente, sob a supervisão do seu presidente, o congregado Altair Gonçalves consta dos professores Antonio Batista Soares... (...) Além dessa obra de instrução, foram regularizados registros de nascimentos de mais de 180 e 26 casamentos de pessoas que viviam irregularmente (Correio da Manhã, 26/05/1949 *apud* COSTA, 2015, p. 183).

Nessa favela, a precariedade do acesso ao ensino era evidente: a Fundação recebia apenas 50 crianças num universo 7 mil crianças moradoras da comunidade, com cargas horárias de apenas 4 horas no Morro de São Carlos (COSTA, 2015, p.183). O ensino profissionalizante era um dos pilares da Fundação Leão XIII, que disponibilizava vários cursos nas escolas artesanais (COSTA, 2015, p. 183) – o que representa o dualismo educacional brasileiro, na oferta de educação profissional para os mais carentes.

Nesse período, segundo Costa (2015, p. 274) a “FLXIII restabeleceu a relação coerção-consenso no plano da educação para as favelas”, com o controle da participação política que manteve os moradores afastados do debate, com um forte discurso anticomunista. A partir da década de 1990, a temática da violência passa a assumir papel de destaque nas concepções do cotidiano escolar nas favelas, em vários estudos que investigaram as regiões dominadas pelo tráfico de drogas (COSTA, 1993; RODRIGUES;1994, GUIMARÃES 1995; PAIM, 1997, CARDIA, 1997 *apud* SPOSITO, 2001).

No panorama atual, apesar de todo o histórico de dificuldades, o acesso à Educação Infantil no Brasil apresenta avanços significativos, de acordo com os dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Verificou-se o crescimento da matrícula de crianças de 0 a 3 anos, em creches, e de 4 a 5 anos, em escolas: o aumento foi de 30,4% e 90,2%, em 2016, para 34,2% e 92,4%, respectivamente, em 2018 (IBGE, 2019). Porém, de acordo com os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), há certa discrepância entre os resultados da aprendizagem dos lugares periféricos e dos grandes centros, conforme aponta o resultado do levantamento realizado neste estudo.

A consulta ao sistema do IDEB<sup>16</sup> – que resultou, em 2017, como o mais atualizado para os resultados e metas na cidade do Rio de Janeiro – apontou o seguinte quadro das escolas da Maré para a 4ª série ao 5º ano.

Quadro 1 - IDEB das escolas da Maré apurado em 2017

Escola	Último Ano Apurado	IDEB Observado	Meta
E.M. Professor Josué De Castro	2017	4.7	4.8
E.M. Teotônio Vilela	2017	5.2	5.1
E.M. Bahia	2013	3.3	4.3
E.M. IV Centenário	2017	5.7	6.2
E.M. Tenente General Napion	2017	5.5	5.6
E.M. Nova Holanda	2017	5.5	6.4
E.M. Professor Paulo Freire	2017	5.4	5.5
E.M. Escritor Bartolomeu Campos de Queirós	2017	4.6	4.8
E.M. Genival Pereira de Albuquerque		Não Participou	
E.M. Osmar Paiva Camelo	2017	5.3	5.6*
E.M. Lino Martins da Silva	2017	4.7	5.0*
E.M. Erpidio Cabral de Souza Índio Da Maré		Não Participou	
E.M. Olimpíadas Rio 2016		Não Participou	
E.M. Medalhista Olimpico Lucas Saatkamp	2017	5.3	5.6*
CIEP Ministro Gustavo Capanema	2017	5.1	5,5
CIEP Operário Vicente Mariano	2011	4.8	5.3

Fonte: IDEB, 2017.

\* No Sistema do IDEB não havia a meta respectiva ao ano, mas apenas a de 2019, que foi usada como parâmetro.

<sup>16</sup>Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>

No sistema do IDEB não há um resultado contínuo até 2019 – há falhas em alguns anos que não constam. No entanto, verificamos que nos anos apurados que apenas uma, das dezesseis escolas municipais da Maré, conseguiu atingir (ultrapassou) a meta.

Ao levantar os dados de escolas da região – como os casos do bairro de Bonsucesso, vizinho à Maré – podemos observar o Ciep Yuri Gagarin e a E.M. Pedro Lessa, que em 2017 cumpriram a meta nos anos iniciais do ensino fundamental: obtiveram respectivamente IDEB de 6,3 e 6,2, para uma meta de 5,0. O apontamento da discrepância no início desta análise foi indicado como relativo, pois observou-se na busca de duas escolas municipais localizadas em condomínios de alto padrão econômico da Barra da Tijuca, que as mesmas não atingiram a média. Isso expõe a necessidade do devido cuidado em termos de comparações.

Santos (2018), em busca realizada com dados do IDEB de 2013, obteve o mesmo resultado com o IDEB de 2017 obtido nesta pesquisa: apenas uma escola conseguiu atingir a meta. Verifica-se que praticamente não houve avanços no IDEB em quatro anos. Contudo, um sistema que observa apenas os números e índices, não está preocupado com pessoas. Por isso, é preciso pensar para além das dificuldades que são mais recorrentes na favela e que, por sua vez, acabam por incorrer na evasão ou na baixíssima frequência das crianças. Além do fator econômico, “a situação de conflito entre a polícia e o tráfico de drogas limita o direito de ir e vir, dificulta o contato com pessoas de outros espaços sociais e gera um temor permanente de ser atingido por algum tipo de violência” (SILVA, 2018, p. 153).

As políticas públicas educacionais brasileiras não levam em consideração, de maneira explícita, essas especificidades territoriais que influenciam no trabalho da docência e no processo de ensino e aprendizado. Esses elementos perpassam a situação de vulnerabilidade social e violência às quais as escolas, docentes e discentes são expostos diariamente. É necessária a criação de novas políticas públicas que estabeleçam alternativas viáveis para assegurar que os aspectos de desenvolvimento infantil, previstos para a Educação Infantil, sejam cumpridos e atendam às especificidades de cada escola e da localidade em que as mesmas estão inseridas.

Silva (2018, p. 192) complementa que “a curta permanência na escola de um conjunto expressivo de alunos de origem popular é um dos principais problemas educacionais brasileiros”. Dessa maneira, podemos notar que há diversos fatores que podem impedir que as crianças usufruam plenamente do seu direito de frequentar a escola na favela.

Por outro lado, o trabalho de Silva (2003), *Por que uns e não outros?* apresenta possibilidades de exceção à regra: moradores da Favela da Maré, com características sociais

muito próximas, mas que desenvolveram trajetórias de vida distintas, algumas capazes de “driblar” essas regras estabelecidas há décadas na sociedade brasileira – conforme pôde, ainda, ser observado no processo de afastamento das classes menos favorecidas na Cidade do Rio de Janeiro (CARVALHO, 1987), e no caráter dualista da educação, que oferece um ensino erudito e substancial para os mais ricos, e outro mais superficial, voltado para o atendimento ao mercado de trabalho.

Essa certa conformidade com o chamado *Status Quo*, apontado por Silva (2003) está arraigada na sociedade carioca há pelo menos um século. Carvalho (1987), em virtude da anulação da cidadania por parte da República, também afirma que:

Inviabilizaram a incorporação do povo na vida política e cultural. Porque o povo não se enquadrava nos padrões europeus nem pelo comportamento político, nem pela cultura, nem pela maneira de morar, nem pela cara” (CARVALHO, 1987, p.162).

Apesar de todo o quadro evidenciado neste capítulo, podemos observar avanços na oferta de educação infantil e de ensino fundamental, sobretudo em virtude da ação das organizações de moradores locais e da Rede da Maré, na participação efetiva do povo na vida cultural.

O movimento “Maré que Queremos”, criado em 2012 em levantamento que investigou a demanda por ensino fundamental no território, reivindicou junto à Prefeitura a construção de novas escolas. Hoje, contam-se 44 escolas públicas na Favela da Maré, com educação da creche ao ensino médio; a oferta de ambas as fases, contudo, continua crítica na comunidade (REDES DA MARÉ, 2019).

Segundo a ONG, em todas as modalidades de ensino na Maré, a qualidade do ensino continua ainda como sério problema, sendo consenso que as crianças estão expostas às deficiências comuns à educação pública do país, e também a certas especificidades locais (REDES DA MARÉ, 2019) – dentre as quais, obviamente, está a violência. Portanto, verificamos que o museu da Maré, iniciativa já abordada neste trabalho, soma-se a outros exemplos bem-sucedidos, como os moradores apresentados por Silva (2003), que alcançaram os bancos universitários, além da atuação de associações como a Redes da Maré, que revelam a possibilidade de vencer o *Status Quo*, neste cenário de luta de classes em que atua o Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico.

## 2.5 A Educação Infantil nos aparatos legais

Neste subtópico, analisamos a Educação Infantil tomando como ponto de partida a Legislação Educacional. Compreendemos que ela espelha o ideal. Ao longo da pesquisa descobrimos que existe um Brasil legal e outro do cotidiano, que busca resolver os problemas do dia a dia com o conhecimento disponível, e também com os sujeitos que possuem ou não conhecimento profundo da legislação educacional. Em alguns momentos, nem mesmo diretores tomam como base a legislação educacional para referendar suas decisões. Por que eles agem dessa forma? Uma das possíveis respostas encontra-se nas práticas sociais que escaparam os olhos dos legisladores. Nem todas as práticas sociais foram alvo da legislação educacional. O aparato legislativo da educação no Brasil é recente, datado de 1961, e até este ano, as diretrizes educacionais eram formalizadas por meio de portarias ou decretos.

Desenvolvemos aqui o histórico da legislação brasileira aplicada à Educação Infantil, dividindo-se os em dois períodos: de 1988 a 1996, a partir do advento da Constituição, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e num contexto um pouco mais atual, as leis nº 11.700, de 2008 e n.º 12.796, de 2013, cujos artigos visam garantir o direito de acesso à Educação Infantil.

Cabe ressaltar que não é a intenção pontuar a legislação como um simples anexo desta pesquisa; embora não se trate de uma questão central deste estudo, inferimos a sua importância a partir da mudança na visão da criança, de um ser indefeso e carente de acolhimento social, para se constituir, no bojo legal, como um sujeito de direitos. Isso se entende como uma questão estreitamente ligada ao contexto social das favelas, cujos cidadãos, conforme já abordado, foram excluídos por décadas da cena política da Cidade.

A chegada dos jesuítas no Brasil aponta o início da educação infantil brasileira, e embora a ênfase fosse na doutrinação religiosa, a partir de 1549 a Companhia de Jesus passou instruir a criança, encarada como uma folha de papel em branco, que poderia ser “escrita” e educada, com vistas à disciplina e submissão.

A educação brasileira começa sua história baseada na desigualdade, em virtude da diferença da educação destinada à criança da casa grande e a escravizada: para os filhos dos senhores de engenho o ensino jesuíta era oferecido a partir dos seis anos, com a instrução em casa reservada para a aprendizagem das primeiras letras. Para as escravizadas, não havia direito à educação, mas apenas o dever de aprender algum ofício, também quando completassem seis anos.

Muitas vezes para essas últimas, o ofício era ensinado por outras pessoas escravizadas, sem haver, necessariamente, uma pessoa destinada a esse ensino. A desigualdade educacional, também, foi vista dentro dos parâmetros das comunidades indígenas, essas deveriam ser “domesticadas”, incluídas na fé católica, sem a preocupação com o que hoje chamaríamos de ensino formal.

Até o primeiro período de atos públicos voltados para a Educação Infantil, compreendidos entre 1889 até 1930, os cuidados para a criança no Brasil eram baseados em ações filantrópicas, sendo as primeiras concepções de creche, da forma como conhecemos hoje, importadas da França – que teve a primeira *Creche* inaugurada em 1844. No Brasil, eram atendidas tanto crianças pobres, como também a uma elite abastada, que deixava seus filhos nesses espaços para se dedicarem às prendas domésticas. Foram estes constituídos nos primeiros jardins-de-infância no país (inaugurados em 1877 e 1880; o primeiro, em São Paulo, na Escola Americana, atual Instituto Mackenzie, e o segundo, no Rio de Janeiro), (SILVA; FRANCISCHINI, 2012).

Portanto, a legislação educacional brasileira inicia a ordenação jurídica do ensino infantil, de forma introdutória e tímida, ao estabelecer um diagnóstico dos principais problemas relativos a esta área, até mudanças de cunho mais profundo, verificadas, principalmente, na Constituição de 1988.

No caso brasileiro, verifica-se na história da infância que, até a Constituição de 1988, no âmbito constitucional a criança era vista apenas no sentido do “amparo e da assistência”, contrapondo-se à questão do dever e do direito à aprendizagem atrelada ao cuidado – sendo que as duas primeiras constituições brasileiras, de 1824, e 1891, segundo Cury (1988) sequer faziam referência direta à infância.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, apresentava a Educação como um direito universal e a definição do atendimento a crianças de 0 a 5 anos, em creches e pré-escolas<sup>17</sup>. O Conselho Nacional de Educação, em seu parecer n° 20/2009, ratifica a importância a incorporação das creches e pré-escolas; afirma, também, que essas unidades são de responsabilidade do Estado em relação à Educação Infantil, dando às crianças o direito à matrícula em escolas públicas, gratuitas e de qualidade.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup>Ver Constituição Federal de 1988. Art.208, inciso IV. <https://www.jusbrasil.com..> Data de Acesso: 02/04/2020.

<sup>18</sup>Ver Constituição Federal de 1988. Art. 206, incisos IV e VI. [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_04.06.1998](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998). Data de Acesso: 02/04/2020.



Acrescentemos que o Estado ainda deve promover a igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I, Brasília, 2009). Somada à ampliação do atendimento à criança, a Constituição de 1988 estabeleceu a necessidade de se fomentar a minimização das desigualdades sociais e regionais e igual promoção do bem de todos<sup>19</sup>. Dessa forma, podem-se compreender essas propostas legais como desafios a serem perseguidos nos sistemas de ensino da Educação Infantil, dentro do cenário brasileiro.

No final do século XX, década de 1990, após um amplo debate ocorreu a promulgação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>20</sup>, com intencionalidades que demarcavam o reconhecimento institucional das crianças e dos adolescentes como cidadãos de direitos. Nesse cenário:

A concepção de infância se intensificou ainda mais, com a garantia das referidas leis dando possibilidade de transformar um novo pensamento acerca do que venha a ser criança passando a ser compreendida como uma pessoa que também possui direitos e deve usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade. (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2013, p. 3).

Nesta perspectiva, a criança passa a ocupar novos espaços, sendo reconhecida na condição de sujeito e indivíduo que “possui liberdade plena de expressar o seu pensamento e de gozar de seus direitos como cidadã” (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2013, p. 3). Dessa maneira, pode-se afirmar que as leis abriram novos horizontes para as crianças, dando-lhes visibilidade e garantia de direitos sociais e educacionais.

A LDB (9.394/96) inclui a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Essa lei amplia o conceito de educação, dando uma dimensão que extrapola os espaços escolares; fomenta também a formação básica dos sujeitos, proporcionando dessa maneira, conhecimentos necessários para o pleno exercício da cidadania. Assim, a educação acaba por funcionar como um passaporte para a cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, orientada pelos princípios, diretrizes e normas estabelecidos na Constituição de 1988, define e regula o sistema brasileiro de educação. Fundada no primado de uma educação universal, para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação aos regramentos anteriores, destacando-se a inclusão da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, modalidade de ensino pela qual o Ministério Público tem buscado a garantia da atenção prioritária. (BRASIL, 2014, p. 3).

---

<sup>19</sup> Ver art. 3º, incisos II e IV da Constituição Federal de 1988. [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_06.06.2017](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017). Data de Acesso: 02/04/2020.

<sup>20</sup> Ver Estatuto da Criança e do Adolescente. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069). Data de Acesso: 02/04/2020.

Nesse sentido, Cury (2008) ratifica a importância da Educação Infantil, sua sistematização como um ganho à população brasileira, e destaca o papel da primeira etapa da educação básica como a base do sistema educacional:

A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos negou, de modo elitista e seletivo aos seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a raiz da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento. (CURY, 2008, p. 294-295).

No âmbito da educação pré-escolar, o atendimento em creches e pré-escolas enquanto direito social das crianças brasileiras, se concretizou na Constituição de 1988:

Segundo o Artigo. 208, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988, p.35).

A Lei n.º 9.394/96 reconheceu a creche como um espaço de educação, integrando-as ao sistema de ensino. O artigo 89 nos diz que: “As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996, s/p).

O art. 4, inciso II da Lei estabelece, ainda, o dever do Estado com a educação pública, mediante à oferta de “educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade”, e delimita, no art. 18, a sua manutenção pelo Poder Público municipal (BRASIL, 1996). Guimarães e colaboradores (2017) apontam a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (LDB) como um marco para as questões ligadas à Educação Infantil, que passa a estar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME) no Rio de Janeiro (GUIMARÃES, ARENHART E SANTOS, 2017); um dos Espaços de Desenvolvimento Infantil é o lócus do estudo de caso desta dissertação.

A partir da promulgação das leis nº 11.700, de 2008 e nº 12.796, de 2013, o Estado ratificou que a educação escolar pública é um dever do Estado destinada às crianças. A expansão escolar já aconteceu, mas ganhou novo impulso e novos espaços escolares para crianças de até cinco anos de idade para a Educação Infantil. Dessa forma, é a lei nº 12.796, de 2013 que altera o texto do Art. 4º inc. II da LDB:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: II - **educação infantil** gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Já através da lei de nº 11.700, de 2008, é acrescido o inciso X ao artigo 4º, de modo a incluir a necessidade da garantia da:

X – Vaga na escola pública de **educação infantil** ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 1996, s/p.).

A legislação agora passa a dar o direito ao acesso e matrícula nas unidades escolares mais próximas da residência do aluno. Antes desse dispositivo, a permanência da criança na escola era prejudicada, nos muitos casos em que a mesma vivia longe da escola em que a vaga era disponibilizada. No capítulo II da Educação Básica, Seção II da Educação Infantil o texto constitucional estabeleceu:

#### **Seção II Da Educação Infantil**

Art. 29. A **educação infantil**, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 30. A **educação infantil** será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 31. A **educação infantil** será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, s/p.)

Podemos notar o aspecto complementar da educação infantil, com relação ao papel da família e da comunidade. Os trabalhos de formação realizados entre escola e família enriquecem o pleno desenvolvimento da criança, dentro e fora do espaço escolar.

É importante ressaltarmos, também, que o ato de avaliar na Educação Infantil ocorre por meio do lúdico, envolvendo a observação e registro das crianças durante suas interações e brincadeiras. Há uma rotina diária que contém rodas musicais, rodas de conversa, atividades diversas, pinturas, contato com números, letras, cores, formas etc. Durante essa rotina vivenciada pelas crianças, o professor já está avaliando diariamente o processo de aprendizagem e evolução de seus alunos.

A legislação prevê que a Educação Infantil formal deve promover condições adequadas para que as crianças se desenvolvam em sua inteireza, inserindo esse sujeito na sociedade, ampliando suas relações sociais, seu patrimônio cultural e desenvolvendo valores e ações de cooperação, solidariedade.

Segundo Luckesi (1999), “avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” (LUCKESI, 1999, p. 172). O autor reflete sobre variados tipos de avaliação; dentre elas, destaca-se a contínua, que pode ser feita através de observações, registros das atividades dos alunos, trabalhos individuais e coletivos organizados em portfólio. Nessa perspectiva, Paulo Freire (1997) afirma que “no processo de avaliação contínua, o educador

agiliza sua leitura de realidade, podendo assim, criar encaminhamentos adequados para o seu constante planejar” (FREIRE, 2007, p.37). Dessa maneira, na Educação Infantil, conforme o artigo 31 inciso I da lei 9394/96, a avaliação deve ser realizada “(...) mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996):

Avaliar na Educação Infantil consiste em acompanhar e mediar as diversas experiências, tendo em vista incluir a criança no espaço escolar, identificando o seu desenvolvimento para melhor atendê-la em suas necessidades e curiosidades epistemológicas. Desse modo, essa avaliação deve ser contínua e processual para dar segurança ao professor, que deverá tomar as decisões sobre o seu trabalho pedagógico, fortalecendo a autoestima das crianças na construção de seus saberes.

Portanto, a LDB de 1996 mostrou um avanço em relação às outras legislações, no que se refere à Educação Infantil, agora constituída como primeira etapa da Educação Básica: o dispositivo propôs uma educação voltada para a criança, considerando-a como um sujeito histórico e de direitos, que devem ser fomentados e mantidos pelo Estado. Diante do exposto, pode-se afirmar que as LDB's anteriores à atual (9.394/96) – a saber, a lei 4.024/61 e a 5.692/71 – reformavam o ensino, abordavam uma educação “pré-primária” e ainda mais assistencialista, não tendo a Educação Infantil como assunto em seus textos legais. Ao contrário, a Lei nº 9.394/96 trouxe novas concepções sobre a educação e “evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e suas práticas pedagógicas” (NASCIMENTO; GURGEL; ALMEIDA, 2013, p. 5), para que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas às demandas e peculiaridades da EI.

Verificamos, neste capítulo, pelo menos um século de luta para que a criança pudesse ter direitos, ser protegida e assegurada pelas legislações no Brasil. Após muitas mobilizações, conquistou-se a infância e notou-se que esta precisava ser assistida, protegida; ser inserida no mundo social e dispor de subsídios necessários para a promoção do seu desenvolvimento integral.

Dessa maneira, cada período marcou uma concepção de criança. Nesse sentido, o documento que trata da Política Nacional de Educação Infantil afirma que:

As formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. Na construção dessa concepção, as novas descobertas sobre a criança, trazidas por estudos realizados nas universidades e nos centros de pesquisa do Brasil e de outros países, tiveram um papel fundamental. Essa visão contribuiu para que fosse definida, também, uma nova função para as ações desenvolvidas com as crianças, envolvendo dois aspectos indissociáveis: educar e cuidar. Tendo esta função,

o trabalho pedagógico visa atender às necessidades determinadas pela especificidade da faixa etária, superando a visão adultocêntrica em que a criança é concebida apenas como um vir a ser e, portanto, necessita ser “preparada para” (BRASIL, 1994, p.8).

A criança do século XX é um sujeito de direitos, não sendo considerada mais como um vir a ser, mas alguém que é, que participa, estabelece relações, constrói e dispõe de particularidades atinentes à sua faixa-etária.

Já o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) trouxe uma concepção diferente, dando voz à fase da infância e, sobretudo, ao protagonista dessa etapa, a saber, a criança. Assim, o RCNEI, um guia instrumental de orientação didático-pedagógica, conceitua criança como um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico (RCNEI,1998, p. 21). Dessa forma, a criança passa a dispor de uma natureza singular, que a nomeia como ser peculiar, com especificidades e demandas pontuais concernentes ao universo infantil.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (1994) afirmam que a criança é um sujeito social e histórico, que está inserido numa sociedade e partilha de uma determinada cultura. Nesse sentido, esse sujeito não é somente marcado pelo meio social e histórico onde está inserido, mas também, participa, contribui e atua sobre ele. Dessa forma, a criança passa a ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra (BRASIL, 1994, p. 13). Nesse contexto discursivo, Kramer (2012) acrescenta que:

os diálogos com as teorias, de um lado, e as lutas políticas em defesa dos direitos da criança, de outro, têm permitido enfrentar questões polêmicas e têm-nos feito indagar: como deixar de ser *in-fans* (aquele que não fala), como adquirir voz e poder num contexto que, de um lado, infantiliza os sujeitos sociais, empurrando para a frente o momento da maturidade e, de outro, os adultiza, jogando para trás a curta etapa da primeira infância? As crianças são sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote de homem, mas um ser em maturação biológica. (KRAMER, 2012, p. 271-272)

Dessa maneira, a criança, portanto, não caracteriza uma abstração, mas sim um ser produtor e produto da história e da cultura, protagonista de suas vivências. Entretanto, podemos afirmar que as mudanças com relação à concepção de infância e de desenvolvimento infantil, bem como a valorização das crianças como seres que estão em fases diferentes do adulto, foi lenta (RISCAROLI, 2017, p. 53). Isso pode ser percebido nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (1994):

Muitas vezes vista apenas como um ser que ainda não é adulto, ou é um adulto em miniatura, a criança é um ser humano único, completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerado como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura. É um ser em desenvolvimento porque essas

características estão em permanente transformação. As mudanças que vão acontecendo são qualitativas e quantitativas— o recém-nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois um depende do outro (BRASIL, 1994, p. 14).

Portanto, esse capítulo aponta características da criança como um ser humano completo, que apesar de depender de um adulto para sobreviver, é capaz de interagir no seu âmbito sociocultural desde bebê; um ser que passa por constantes mudanças em função de seu desenvolvimento; um sujeito que dispõe de uma constituição física própria, que sente, pensa e age conforme suas especificidades. Contudo, sob o aspecto legal da Educação, observamos que a LDB também sofre críticas e não é vista apenas sob o prisma do avanço, mas como um remendo, que guarda também outras intenções.

Saviani (2016) em entrevista concedida em 1989 para a equipe editorial da revista *Proposições*, ao ser indagado acerca da viabilidade do funcionamento da “letra da lei”, deixou claro que o aspecto formal da legislação se distancia dos aspectos reais. Intelectual da linha histórico-crítica da Educação, Saviani (2016) observou que a LDB reflete uma correlação de forças, com consequências positivas e também negativas. Para este autor, a Constituição de 1988, apesar de confirmar o caráter público do ensino – contrariando o *lobby* da privatização – admitiu a possibilidade da obtenção de recursos junto a entidades filantrópicas ou comunitárias, conforme aqui já abordado com base em Ribeiro e Lopes (2017). Isso levou a concepções do ensino como a meritocracia.

## 2.6 Relações raciais e seu impacto na Educação Infantil

O racismo está na estrutura da sociedade e tem impacto em todos. Na criança branca, constrói um sentimento de superioridade – já que é estimulada a compreender-se como a mais bela e a mais representada nas histórias infantis, nas brincadeiras, nas músicas. A criança negra, por outro lado, não encontra sua representatividade na mesma escala que a criança branca, o que causa uma ideia negativa e a leva a obliterar sua identidade – haja vista que o lugar de fala e o padrão de beleza e comportamento não são o da criança negra. Podemos observar isso no documento do MEC [Educação Infantil e práticas promotoras de igualdade racial](#) (2012):

Os estudos de mestrado e de doutorado que tratam das relações raciais na faixa de 0 a 6 anos apontam que há muitas situações de discriminação que envolvem crianças, professores, profissionais de educação e famílias. Isso é prova de que a concepção de que na Educação Infantil não há problemas raciais é uma falácia. Portanto, temos que fazer uma intervenção nessa etapa da educação básica, pois esta é uma fase fundamental para a construção da identidade de todas as crianças. Os estudos referidos apresentam situações em que aquelas que são negras estão em desvantagem, pois são as que mais vivenciam situações desagradáveis em relação às suas características físicas. Por outro

lado, as crianças brancas recebem fortes informações de valorização de seu fenótipo. Nesse período, elas se conscientizam das diferenças físicas (o fenótipo) relacionadas ao pertencimento racial – “Por que o meu cabelo é assim? Por que a cor da minha pele é de um jeito e a da minha amiga é de outro?” (MEC, 2012, p. 09)

É preciso levar à EI o conhecimento “da história da população negra, as suas lutas, e reconhecer a herança dos povos africanos e suas culturas na formação do Brasil” (MEC, 2012, p.13), propondo a erradicação de relações de dominação étnico-racial e denunciando toda forma de epistemicídio – que evidencia a negação dos conhecimentos, práticas e a própria cultura negra, posto que só a cultura branca e europeizada atua como fonte de conhecimento, saberes, comportamentos e beleza. Sendo assim,

Não tendo sido cumprida a promessa da “igualdade de todos” no usufruto dos bens materiais e simbólicos produzidos na e pela humanidade; não se vendo reconhecidos na humanidade, segmentos sociais marcam suas identidades específicas como estratégia para ganhar visibilidade e ascender a direitos que lhes são restringidos. Ademais, os novos movimentos sociais – como os étnico-raciais, feministas, entre outros –, reivindicam, também, o reconhecimento de sua singularidade, de sua diferença como um direito em si. Ao norte e ao sul do Equador, a partir da década de 1970, em ritmos diferentes, assistimos, então, a uma mudança do discurso da igualdade para o discurso da diferença. (ROSEMBERG, 2014, p. 5)

Nesse contexto, surgem movimentos e mobilizações sociais, clamando por reconhecimento de suas identidades, culturas, tendo em vista a diversidade no mundo social – na qual a escola está diretamente imbricada. Kramer (2012) acrescenta que:

é difícil acreditar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela. Isso exige reconhecer a opressão e, ao mesmo tempo, ter capacidade de resistência e utopia de uma sociedade justa e sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e sem eliminação. (KRAMER, 2012, p. 278)

Deste modo, é preciso compreender que a barbárie do preconceito está entre nós. É imprescindível educar contra ela em todas as suas facetas e nuances, ressaltando a valorização das identidades plurais através de uma educação antirracista, que combata a violência – inclusive a simbólica, que de forma sutil tem se apresentado subjacente às relações interpessoais na escola. Bourdieu afirma que a violência simbólica caracteriza um ato de coerção, “que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16). Nesse cenário, Rosemberg ratifica que “as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico” (ROSEMBERG, 2014, p. 09)

Segundo Rosemberg (2014, p. 06), o assunto “diversidade” não é algo novo na história da humanidade e da educação: “diferenciar grupos humanos ou pessoas por atributos

classificatórios que permitam separar o ‘eu’ do ‘outro’ e o ‘nós’ do ‘eles’ é constitutivo das culturas humanas, permitindo a construção das identidades culturais.” A identidade e as diferenças caracterizam construções do mundo político-social e histórico-cultural, sendo utilizados marcadores para designar um grupo ou pessoa: faixa etária, sexo, cor da pele, língua, extrato social, dentre outros. No Brasil, Soares (2008) sinalizou, através de pesquisas, um aumento significativo do número de autodeclarados pretos – o que não configura um número demográfico, mas um fenômeno sociocultural. (ROSEMBERG, 2014)

Dessa forma, percebemos a relevância de trazer práticas pedagógicas que trabalhem as diferenças físicas e, por conseguinte, a valorização de diversos fenótipos que estão presentes em nossas salas de aula. Refere o próprio Rosenberg:

A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil, rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País. (*op. cit.*, p. 09)

Nesse contexto, notamos que as identidades são plurais, tendo muitas facetas. Há, assim, a necessidade de construir ou ressignificar práticas pedagógicas que fomentem o respeito e a valorização de todos os tipos de características e identidades das crianças – trazendo a concepção de que fomos engendrados numa cultura híbrida, multifacetada e, essencialmente, miscigenada. Nós, professores, somos mediadores nesse processo de construção de identidade étnico-racial das crianças.

Desse modo, a criança negra que sofre discriminação já traz consigo a ideia de que é feia, mesmo antes de alguém falar algo – dado que ela transita em diversos espaços sociais, cujo padrão salientado é a pele de cor branca, cabelo liso, olhos claros. Toda essa violência ocorre de forma sutil, subjacente às relações, de modo a causar graves danos psicológicos, emocionais, cognitivos e afetivos no indivíduo.

No que tange à esfera educacional, o século XXI viu nascer medidas imprescindíveis para a efetivação da garantia de direitos dos negros. Exemplo disso é a Lei nº10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 “para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003) tanto em unidades públicas quanto em privadas nas instâncias do Brasil. Dessa forma, torna-se emergente e fundamental discutir, desde a Educação Infantil, acerca do preconceito e



discriminação racial dos cidadãos negros. Tendo o racismo tem vínculo estrutural no Brasil, a escola precisa fomentar e promover uma educação antirracista – que denuncie toda e qualquer forma de segregação e acepção de pessoas em função da cor – bem como propor, em seu ambiente pedagógico, práticas promotoras de igualdade racial. Passados quase dezessete anos da Lei nº. 10.639/03, ainda há muito o que avançar.

No que se refere às relações raciais e a tensão entre igualdade e diversidade na Educação Infantil, Rosemberg (2014) afirma que vivemos tempos de grandes complexidades e questionamentos sobre passado e o presente, mas sinaliza que “nós educadores e pesquisadores (...) somos chamados a construir o ‘novo mundo’, ou melhor, o ‘novo futuro para a humanidade’, pois somos um dos ‘especialistas’ que resta da modernidade a educar as jovens gerações” (ROSEMBERG, 2014, p. 04). De acordo com essa proposição da autora, mesmo em tempo de tantas incertezas, é possível contribuir para um novo mundo – através da educação às jovens gerações.

Entretanto, é válido observar que “boa parte das reflexões contemporâneas sobre educação escolar (...) depositam na educação a missão de salvar o mundo, (...) produzir um ser humano não racista, não sexista, não xenófobo, não classista, não ‘homofóbico’” (*ibid.*, p. 8). É notório que os professores não são apolíticos e devem em seu âmbito de trabalho, fomentar uma postura ética, crítica de respeito ao outro em suas peculiaridades. Porém, é utópico e romântico pensar que vão salvar o mundo. Eles vão sim contribuir para um mundo melhor, lutar para que seus alunos sejam cidadãos que compreendam seu papel social e exerçam com êxito a postura ética ao lidar com o outro. No entanto, “nem toda a desigualdade será corrigida por políticas de ação afirmativa como apregoa o Art.4º do Parágrafo Único, Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010)” (*ibid.*, p.18). Portanto, é importante compreender que:

se os grupos raciais são relativamente segregados no espaço urbano, se residem em bairros e regiões deterioradas, com acesso restrito a equipamentos públicos, com escolas mal equipadas, as estratégias de enfrentamento do racismo vão além da ação específica da educação escolar. O enfrentamento do racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos. **Situar o combate ao racismo, mesmo que referente apenas à educação, exclusivamente no plano da escola, de seus profissionais, de seus alunos e suas famílias pode ser considerada uma missão suicida e, paradoxalmente, sustentadora do racismo, pois estaria fadada ao fracasso.** (ROSEMBERG, 2014, p. 10-11, grifo próprio)

Há, assim, um conjunto de fatores que contribuem para o combate ao racismo na escola e na sociedade. Envolve boas condições de moradia, acesso a equipamentos públicos, uma escola bem equipada. E, se resumido esse enfrentamento contra o racismo somente à escola e seus atores políticos, seria de fato, uma missão impossível de ser cumprida, uma vez que segundo Rosemberg (2014), o combate ao racismo estaria numa escala de destaque no assunto

“fracasso” e a desigualdade social criaria raízes cada vez mais profundas. Nesse sentido, é importante compreendermos que:

a atenção para com a tensão entre diversidade e desigualdade faz todo sentido no país, pois, a despeito da diminuição da extrema pobreza que vem ocorrendo, somos ainda um país com intensas desigualdades. Além disso, os segmentos sociais que auferem menor renda são também os que usufruem de menor benefício das políticas públicas e menor participação política. Isto é, no contexto do Brasil contemporâneo, a meta da construção de uma sociedade menos desigual, mais justa no plano econômico persiste com intensidade. Esse cenário de desigualdades, seria quase redundante insistir, é observado na educação que, apesar de avanços, ostenta, ainda, uma média de anos de estudos baixa: 7,4 anos para a população de 10 anos e mais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012)

A temática diversidade contrapõe-se à desigualdade na educação, provocando uma tensão que nos leva à reflexão da prática política e, simultaneamente, pedagógica –haja vista que buscamos uma sociedade mais justa e menos desigual e o reconhecimento da heterogeneidade cultural. A desigualdade não é mais só econômica, mas cultural, podendo atingir mais comumente a cor da pele, o estrato social, a formação escolar e/ou acadêmica.

Nossas pesquisas acerca das legislações que pautam a formação e garantias acerca da educação infantil perpassam a construção da Base Nacional Comum Curricular, que versa sobre as necessidades e propostas alinhavadas para “melhor” aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, versa sobre os objetivos e fases a serem observadas nessa primeira etapa da educação.

Diante de um cenário de crise na educação – professores com má formação, incompetência do Estado na administração pública – surge a necessidade de se produzir um documento curricular obrigatório e suficiente para atingirmos a almejada “qualidade educacional” (MACEDO, 2014 *apud* FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.333) Nesse sentido, atribui-se ao currículo um caráter romântico de salvacionismo, uma vez que poderá garantir os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” a partir da instauração dos “conteúdos mínimos”. (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.333)

Essa construção discursiva é antiga no Brasil, haja vista as disputas políticas que acabaram por ser incluídas na Constituição Federal de 1988, durante o período de redemocratização do país. E hoje, de forma mais taxativa, temos a proposta da BNCC, trazendo uma lista de “competências e conteúdos específicos”, para nortear as práticas pedagógicas.

A BNCC, sob uma defesa de ser indispensável, ainda traz consigo uma falsa ideia de unidade nacional, a fim de regular os currículos. No entanto, um documento que é comum, com características fortes de homogeneização, não garante o espaço para as mais diversas culturas e para a diversidade, que é um fator estrutural no Brasil.

Nesse sentido, é imprescindível salientar a importância de se perceber criticamente essa relação ideológica no fazer pedagógico da escola, no que se refere à preocupação desses documentos, em manter um caráter da classe dominante e, portanto, do *status quo*, que acaba por influenciar todas as atividades pertencentes ao espaço escolar. Deve-se olhar nesse sentido a visão de um currículo único, comum, da BNCC – que define ainda avaliações e conteúdos dos livros didáticos. Diante dessa configuração discursiva,

Instituições como a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) têm promovido campanhas mobilizando professores e pesquisadores de todo o país, como a intitulada: “Aqui já tem currículo!”, provocando a necessidade de uma base centralizadora desta natureza. Recentemente, um documento produzido por ambas foi enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma carta manifesto, listando os motivos contra uma BNCC. (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.334)

A denúncia da padronização da BNCC, bem como a busca pela autonomia pedagógica em cada comunidade escolar, tem levado mobilizações de instituições como a ANPEd, ABdC e profissionais da educação a repudiarem a centralização curricular que esse documento pode trazer com suas propostas e nuances, haja vista a lista de competências e conteúdos. De certo, o contexto da BNCC vem sendo consolidado por meio do “Movimento Escola Sem Partido” (MESP). Diante desse cenário, surge o questionamento: BNCC, para quem? Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, para quem? Para Freitas e Ribeiro (2018),

Em nossa perspectiva, trata-se de uma prática de significação que visa fixar sentidos sobre currículo, tornando-os hegemônico pela definição do que deve ou não ser objeto educacional, de ensino e de aprendizagem, projeto este levado a cabo por uma organização e/ou uma instância educativa. Para Laclau (2009), hegemonia é quando um sentido particular preenche o lugar da totalidade. Desta forma, não há e nem nunca houve um único sentido de currículo em jogo, como também não há universalidade para os sentidos de BNCC, de comum, de nacional e de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento. Se sentidos particulares estão sempre em disputa na política, questionamos: O que se entende por BNCC? A quem interessa uma BNCC? Que sentidos de currículo vêm sendo articulados nesta política? Estabelecer o mínimo garante qualidade de educação? O que é uma educação de qualidade? Base é uma lista de conteúdos? Nacional, para quem? Comum, para quem? (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.336)

Esses questionamentos provocam-nos a refletir sobre a perspectiva da BNCC e sua influência direta no currículo escolar. A hegemonia assumida deliberadamente daquela sobre este, faz-nos pensar acerca de um possível processo de invisibilização de pessoas, saberes, culturas dentro do espaço escolar, a partir da ideia do homogêneo, universal e de uma suposta “identidade nacional”. “Deste modo, a diferença permanece submetida à similaridade de uma igualdade formal e homogeneizadora”. (GARCIA & FONTOURA, 2015, *apud* FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.337). Dessa forma, a tendência é ignorar as realidades locais, na busca por uma identidade seriada e eliminação de diferenças e direitos à singularidade. Outro fator grave

é ressaltar que “não há qualidade viável para a educação sem que se valorizem os docentes e todos os profissionais da área, cujos salários e planos de carreira encontram-se defasados e inconsistentes com a sua atuação em cenário tão complexo.” (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.343). Diante desse cenário, os autores concluem que:

Procuramos nos contrapor a diferentes discursos que articulam a BNCC como garantia de direitos e de qualidade da educação. Buscamos também demonstrar que nenhum dos termos em que a ideia de base se escora é passível de consenso universal, significando, portanto, uma operação de poder, cujos desdobramentos têm sido questionados em outros países, gerando problemas como a responsabilização docente, cujos efeitos na subjetividade docente ainda não foram objeto de muitos estudos. (FREITAS; RIBEIRO, 2018, p.344)

As autoras Barbosa & Campos (2015), sinalizam que a Educação Infantil – EI é um direito social e uma política educativa, que foi o desfecho de um longo processo de lutas e engajamentos político-sociais. Diferentemente do Ensino Fundamental, a EI desenvolveu-se numa trajetória peculiar – não podendo, por isso, ser analisada sob um único viés, uma história única. Dessa maneira, as autoras enfatizam que “discutir a educação infantil como direito de crianças e suas famílias é considerar todas as lutas, tanto na dimensão ideológica quanto na dimensão econômica e social.” (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p. 354)

Além disso, a Educação Infantil, passa a ter como objetivo ampliar as experiências, conhecimentos e habilidades já existentes nessas crianças, ampliando-as e articulando-as comas propostas pedagógicas. O intuito é diversificar esses elementos e desenvolver a criança em aspectos denominados de “campos de experiências” (BRASIL, 2017). Estes visam assegurar o direito de participar, brincar, conviver, expressar-se, explorar e conhecer-se da criança. Esses campos são subdivididos em cinco áreas, que versam sobre as possibilidades que a criança tem de desenvolver-se como indivíduo e como ser participante de um grupo social – perceber seu corpo, momentos, espaços, tempos, imaginação, pensamentos, gestos, dentre outros (BRASIL, 2017). Conjuntamente a isso, as crianças passam a elaborar elementos que buscam atuar em diversas áreas como a espacial, escrita, cuidados pessoais, cuidados com o outro, identidade, pertencimento. Por meio do contato com a diversidade social e cultural, que deve ser exposta para a criança por meio dos docentes, estes educandos terão a possibilidade de alcançar experiências diversas, em variados âmbitos de sua formação como indivíduo (BRASIL, 2017).

No que se refere à educação das crianças, segundo as autoras, esta etapa precisa ser planejada e posta em ação, sob o viés da garantia do direito das crianças de vivenciarem essa primeira etapa da vida humana com a promoção de interações, trocas, brincadeiras, descobertas ao conhecer o mundo e situar-se nele. Dessa maneira, em relação à BNCC e suas implicações para a infância, as autoras Barbosa e Campos (2015) afirmam que:

A defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum (...) no campo da educação infantil, (...), a defesa residiu, sobretudo, na necessidade de operacionalizar as diretrizes curriculares, isto é, construir uma orientação a partir da qual os professores pudessem desenvolver suas práticas, respeitando as diversas dimensões da infância e dos direitos das crianças. (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p. 359)

Segundo as mesmas autoras (2015), as limitações, restrições e limitações da BNCC se referem às outras etapas da Educação Básica, com exceção da Educação Infantil. A proposta estipulada para a EI acabou fazendo um caminho diferente das outras etapas do ensino, tendo como foco a fidelidade às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com ênfase na qualidade dessa educação. Para tanto, indicou desde o início o rompimento com um atendimento “assistencialista, que desconsidera a especificidade educativa das crianças dessa faixa etária, e também o escolarizante, que se orienta, equivocadamente, por práticas do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015, p. 18). Dessa maneira, a BNCC para a EI trabalha ancorada em princípios éticos, políticos e estéticos e compreende seis grandes direitos de aprendizagem às crianças brasileiras – conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se. Esse documento para a EI é sistematizado a partir da ideia de “campos de experiências de aprendizagens”. (BARBOSA; CAMPOS, 2015, p. 360). À guisa de conclusão, as autoras ratificam suas concepções afirmando que:

De modo similar, o documento da BNCC para a educação infantil em particular, observamos que, por se manter fiel a uma concepção de educação infantil como espaço coletivo de direito de todas as crianças e por ter a BNCC como orientadora para o desenvolvimento do cotidiano que garanta esse direito, acaba não conseguindo fazer, nesse primeiro momento, uma efetiva articulação com os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a estruturação da Base para o ensino fundamental foi pautada em outra lógica. Além desse aspecto, as definições presentes em alguns momentos do documento da BNCC para os anos iniciais do ensino fundamental parecem considerar a criança como uma tábula rasa ao entrar na escola. (*ibid.*, 2015, p. 362)

Percebe-se na fala das autoras que, apesar de a BNCC não oferecer um subsídio necessário e adequado às etapas da Educação Básica, com a Educação Infantil o processo foi diferente – haja vista ter sido estruturada em uma outra lógica, compreendendo a criança um sujeito histórico, de direitos, que dispõe de um patrimônio cultural, de um livre pensar e especificidades e demandas que precisam ser atendidas nessa fase e não em outra. Não obstante, fazem críticas às propostas da BNCC definidas para o Ensino Fundamental, afirmando uma desconexão da EI para o EF, onde a criança é percebida como uma tábula rasa ao ingressar no espaço escolar. Por fim, as autoras sinalizam um processo de descontinuidades, onde a Educação Infantil teria sido contemplada de forma coerente pela BNCC. O que fica posto é o desafio para as escolas que trabalham com a Educação Infantil, colocarem em prática de acordo com a realidade das crianças, o que prevê esses documentos legais e curriculares.

Em relação ao Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017, percebemos que o posicionamento da Associação sustentou a coerência com os princípios democráticos da LDB e denunciou a unificação curricular, cuja consequência mais evidente é a exclusão social e escolar. Dessa forma, esse documento ABdC foi representado pelos seguintes componentes: Inês Barbosa de Oliveira (presidenta da ABdC), Rita de Cássia Frangella (Secretária-geral da ABdC) e Elizabeth Macedo (presidente da IAACS/associada ABdC) que afirmaram que “a criação de um futuro melhor para nossas crianças, (...) exige outra atitude e outra proposta. Portanto, discordamos da construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem, sob qualquer formato.” (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p. 01)

Na Maré, por exemplo, percebemos isso *in loco*: a realidade vivenciada pelas crianças e pelos docentes, principalmente no âmbito da Educação Infantil, é peculiar, uma vez que a comunidade escolar vivencia um contexto de violência, desigualdade social, péssimas condições de moradia, uma rotina alimentar que nem sempre supre as necessidades biológicas de uma criança. Dessa forma, não há como uniformizar o diferente, realidades peculiares e com demandas específicas distintas entre si.

Segundo o documento da ABdC (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017), a BNCC nega o protagonismo dos professores e ainda delega a estes um lugar de responsabilização dos resultados, deixando o sucesso ou o fracasso sob atribuição docente – o que anula a autonomia e liberdade do professor. Quanto a isso, fica evidente a posição da Associação:

Nossa posição é oposta à afirmativa de que tanto a LDB quanto o PNE explicitam o compromisso de elaboração de uma base nacional curricular comum. (...). Mas aceitemos que a Lei nos impele à definição de uma base. O que é uma base? Aquilo sobre o que se erige algo, uma fundação, um solo. Não nos parece que um documento que define resultados, metas e habilidades que os alunos terão ao sair da escola, possa ser considerado uma base. Ele define onde se quer chegar e não de onde se parte (...). A racionalidade que guia essa forma de fazer currículo é a de estabelecer o que se espera na saída. Dessa forma, ele não é uma base, mas um teto, um limite predeterminado. (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p. 02)

Sendo assim, a BNCC não daria conta de ser uma “base”, mas o “teto”, já que define propostas para resultados e saída do aluno da escola, e não estabelece o processo pelo qual seria possível partir para atingir metas e objetivos.

O documento afirma que tanto a BNCC quanto a LDB não respeitam o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas, uma vez que expõem somente uma concepção pedagógica em sua formulação e que “a BNCC, como norma, tem uma incidência muito mais regulativa

que colaborativa.”ABdC (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p.03). Esse posicionamento é ratificado na seguinte proposição:

Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! Oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles. (...). Insistimos, ainda, na necessidade de respeito aos currículos existentes e a seus criadores: professores, alunos e escolas. A multiplicidade de realidades exige valorizar o local e suas produções, os processos de negociação de sentidos que ocorrem nas escolas, nas redes. Entendemos que qualquer proposta curricular precisa respeitar essas existências, reconhecendo que as escolas não são um campo vazio, mas realidades nas quais já estão acontecendo, cotidianamente, invenções, práticas e inovações curriculares, onde existe, portanto, produção de saberes. (OLIVEIRA; FRANGELLA; MACEDO, 2017, p.04-05)

Nesse contexto, podemos perceber que o Currículo configura um documento que deve transcender a mera relação de conteúdos ou estratégias pedagógicas. Este tem em seu âmago questões de poder entre os sujeitos inseridos no espaço escolar, apresentando também relações que permeiam o cotidiano da escola e as demais esferas da sociedade – questões raciais, étnicas, de gênero etc. Dessa forma, o currículo não pode ser entendido como um instrumento meramente conteudista, burocrático ou estático, mas sim, como um referencial que deve favorecer a ação político-pedagógica em sua inteireza, devendo ainda ser essencialmente híbrido e dinâmico, para atender uma demanda estritamente heterogênea, com características, interesses e necessidades peculiares.

Não diferente desse contexto discursivo, a manifestação pública da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, representada pelas componentes Inês Barbosa de Oliveira (Presidente da ABdC/Associação Brasileira de Currículo) e Maria Margarida Machado (Presidente da Anped/Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação) e com o apoio da ABdC, por meio do Ofício n.º 01/2015/GR, destinou esse documento público à Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar; posicionando-se contrariamente à Base Nacional Comum Curricular, afirmando que:

Nossa posição é sustentada no entendimento de que a desejável diversidade, fundamental ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Brasileira e que se reflete na LDB/1996, não é reconhecida na proposta da BNCC, na medida em que nesta está subentendida a hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria à escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos. (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 01)

Além de promover um processo de obliteração de diferentes vozes, a BNCC também provoca uma “descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 02). Segundo esse

documento, a BNCC não atende nenhuma etapa da Educação Básica, inclusive a Educação Infantil, diferente do que nos propõem Barbosa & Campos (2015). Dessa forma, Oliveira e Machado (2018) acrescentam que:

Entendemos que a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica – e individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, e aos direitos de respeito aos conhecimentos construídos antes e fora da escola, para além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (OLIVEIRA; MACHADO, 2018, p. 02)

Deste modo, cabe ressaltar que a elaboração de uma Base curricular exige a consciência de que todas as vozes devem ser ouvidas e levadas em consideração; de que não pode continuar havendo a sobreposição ou privilégio de um grupo em detrimento de outro; de que as camadas obliteradas ou oprimidas devem ser postas em evidência, visto que dispõem de necessidades e prioridades, bem como as demais camadas sociais. Propor a manutenção do *status quo* através do currículo escolar somente trará mais desigualdades no âmbito escolar e social.

No que tange às relações possíveis entre a BNCC e os cotidianos das escolas, Alves (2018) acrescenta que:

este tipo de processo é assim pensado: tudo estará resolvido, se os docentes forem obedientes, aplicando em seus estudantes estas fórmulas mágicas. Naturalmente, se não der certo – porque não dará, como já não deu em outros países (RAVITCH, 2011) – esses docentes receberão, mais uma vez, as culpas pelos erros que possivelmente cometeram ao não executarem o que era mandado – “indicado” é o termo usado nas falas e documentos oficiais... Junto, sem dúvida alguma, à “má formação” que receberam na universidade... (ALVES, 2018, p. 45)

De certo, a culpabilização docente cresce, num constante processo de cumprimento de obrigatoriedades entre esses professores e também discentes. Isso vai na “contramão” do que vinha sendo fomentando antes: “nos cotidianos, os ‘praticantespensantes’ das escolas, em inúmeros ‘espaçostempos’ cotidianos do país encetam movimentos de resistência, e vão criando, na dúvida, no caos instalado por incertezas, algumas possibilidades de mudanças” (ALVES, 2018, p. 47). Essa mesma autora percebe esse contexto como um movimento de massacre da Educação Pública no Brasil, somando-se ao fato de a apostilagem crescer nas iniciativas privadas. Nesse sentido, Rocha e Pereira afirmam que:

O processo de tessitura da política curricular é uma questão de disputa, compartilhamos, igualmente, a ideia defendida por Bourdieu, para quem nenhuma produção científica é



neutra de interesses, sejam eles ideológicos ou políticos. Assim, a discussão sobre a BNCC se caracteriza como, nas palavras de Silva (2011), um território contestado. (ROCHA; PEREIRA, 2016, p. 233)

Dessa maneira, pensar acerca da BNCC também é refletir sobre um processo de tessitura da política curricular em disputa. Não há neutralidade, uma vez que nenhuma produção científica é neutra de interesses políticos e ideológicos. Podemos afirmar que o currículo, por sua vez, caracteriza instrumento que está essencialmente imbricado com a ideologia, com a cultura e, sobretudo, com as relações de poder existentes na sociedade. Reiterando o aspecto ideológico do currículo, Moreira e Silva preconizam que este documento “é a veiculação de ideias que transmitem uma visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social” (MOREIRA; SILVA, 1997, p.23). Assim, torna-se imprescindível ressaltar que este documento permeia, mesmo que de forma implícita, o cotidiano escolar, e tem a função de subsidiar estruturalmente a organização das ações pedagógicas da escola. Nesse âmbito, Silva (1996) afirma que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p.23)

Aqui, o currículo é visto totalmente imbricado numa formação ideológica que direciona e norteia o trabalho pedagógico, haja vista que o processo educativo reproduz as relações sociais e impõe, sutilmente, a visão de mundo do grupo social hegemônico.

Silva (2011, p. 148) afirma que o currículo “é uma questão de saber, poder e identidade”, uma vez que sua construção deve refletir a identidade de um grupo, sua situação socioeconômica e suas atividades sociais. O autor nos traz uma relação entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo: as teorias pós-críticas preconizam que o poder está em toda parte e que este é multiforme, ao passo que as teorias críticas afirmam que algumas formas de poder são notoriamente mais perigosas e ameaçadoras do que outras (*ibid.*, p. 147).

Na visão deste autor, depois de conhecer tais teorias críticas e pós-críticas, torna-se impossível ver o currículo de forma ingênua e desvinculada das relações sociais de poder e ideologias. A teoria crítica não permite que o conhecedor de suas verdades esqueça, por exemplo, a determinação econômica e, sobretudo, a busca de liberdade e emancipação de uma luta que se arrasta desde a colonização do Brasil.

Michael Apple (1979) coloca o currículo no centro das teorias educacionais críticas, trazendo contribuições para politizá-lo. Sobre este autor, Silva (2011) – que também apresenta

o currículo como um artefato cultural complexo, que envolve conhecimento escolar, cultura, identidade, poder etc. – cita: “Apple (1979) procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 2011, p. 48).

Dessa forma, Apple (1979) criticou profundamente o fomento de um ensino mecanicista e de reproduções de interesses econômicos e políticos da classe dominante, em que a escola transmitia e cultivava uma cultura que não era parte integrante da vida cotidiana de muitos alunos e não atendia às demandas da grande maioria dos alunos que frequentava a escola. Não contribuía, assim, para a efetiva formação desse alunado.

Apple (1979) defendeu o currículo como um instrumento de conflitos, ambiguidades, fraturas, visto que é reflexo de uma sociedade heterogênea, híbrida, multifacetada e problemática em suas especificidades. Elaborou também sua pedagogia crítica, ancorada na relação entre a educação e a sociedade, afirmando que o currículo é um instrumento de poder na preservação da sociedade em sua atual configuração.

De acordo com ele, o currículo não é um mero instrumento conteudista, haja vista que este documento está sempre atrelado a determinados agrupamentos sociais, que decidem o que será transmitido nas salas de aula. Sendo assim, não é de suma importância saber como o conhecimento será disseminado, mas sim qual saber, e porque este e não outro será difundido no âmbito escolar. Assim, Apple (1979) rompe com um paradigma tradicional e põe em xeque o modelo tecnicista, defendendo o saber enquanto um comprometimento com a realidade social, política, econômica e cognitiva dos educandos.

Finalmente, após a parte teórica que visou contextualizar a Educação Infantil na Maré sob os aspectos históricos e sociais do seu *locus* (da Cidade até o seu território), e também sobre o desenvolvimento de aspectos da Infância, em termos conceituais, curriculares e legais, entraremos a seguir no estudo empírico que levantou e analisou as visões de um grupo de mães do EDI Professora Solange Conceição Tricarico acerca da Educação Infantil na Favela e no referido EDI.

### **3 ESTUDO DE CASO DO EDI PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO: POUCO QUE SE TEM? MUITO SE ESPERA?**

Esse capítulo busca problematizar a Educação Infantil da rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, por meio da realização de um estudo de caso, que foi desenvolvido no EDI Solange Conceição Tricarico. Quando escolhemos o subtítulo do capítulo, compreendemos que ele apresenta o objetivo da pesquisa – ou seja, conhecer o que se tem e também o que se espera.

Isso se entende na medida em que a literatura apresentada ao longo do trabalho teve por elemento norteador a concepção de infância, sobretudo, como alguém sem voz. Como podemos conhecer o que se espera da Educação Infantil ouvindo apenas a legislação, os professores e os diretores sem ouvir os alunos (as) e seus responsáveis? Não cairemos na armadilha de que estaremos dando voz, pois na verdade, elas já possuem voz – o que falta é serem escutadas. Elas não são ouvidas, ou seja, as políticas educacionais não tomam como base a escuta da criança e de seus responsáveis, no momento da concepção de seus projetos e organizações curriculares. Eles são apenas os indivíduos que serão alcançados pelas políticas públicas.

Esse comportamento possui raízes históricas na falta de tradição de políticas públicas e na rede de assistência que existia na cidade, onde as classes populares devem agradecer a filantropia e a assistência – por isso devem manifestar-se apenas com gratidão, aplausos e votos que mantém a relação de coronelismo, mesmo em áreas urbanas e suburbanas. Os historiadores conseguem compreender com mais facilidade o coronelismo no meio rural. Mas atualmente ele existe, ainda que com outras formas, tanto na área urbana como na rural. Na Favela da Maré não é diferente. A educação ainda é compreendida não como um direito, mas como uma doação, um favor. Conseguir uma vaga é uma forma de conseguir votos para determinados candidatos, que se aproximam do aparelho do Estado e dele se beneficiam por meio da intermediação como indivíduos da classe popular.

Nosso trabalho de pesquisa intenciona problematizar e discutir, com base na literatura vigente, a oferta da Educação Infantil no EDI Professora Solange Conceição Tricarico, situado no Complexo da Maré e os principais desafios advindos da dinâmica da vida em periferia que, possivelmente, impede que as crianças desfrutem plenamente do direito à educação, conforme estabelece a legislação.

### 3.1 O Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico a partir do seu projeto político pedagógico

Em consonância com o Projeto Político Pedagógico (2020) do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico (Figura 1), essa unidade integra o sistema municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro, que está situada na Avenida Guilherme Maxwell, nº 107 B, no bairro Bonsucesso/Maré, próximo ao Morro do Timbau, Rio de Janeiro. A instituição foi inaugurada em 01 de fevereiro do ano de 2013, atendendo a cinco turmas em horário integral, que começa às 7 horas e termina as 14 horas. A partir do ano de 2015, passou a atender as turmas em horário parcial, aumentando para nove o quantitativo de turmas (PPP ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Figura 05: Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico



Fonte: Joyce Estani, 2020.

Figura 06: Desenho da aluna Valentina de Jesus - EDI Professora Solange Conceição Tricarico



Figura 6 – Valentina de Jesus, 2020.

A instituição trabalha prioritariamente com a Educação Infantil, numa área considerada periférica do município do Rio de Janeiro. Apresenta uma composição de corpo docente e discente, que mais adiante apresentaremos com mais detalhes. Possui prédio próprio e projetado para ser uma escola de Educação Infantil; sua fachada é moderna e está localizada próxima às áreas residenciais e comerciais do bairro pertencente ao Complexo da Maré (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Atualmente, ele atende 198 crianças, em oito turmas e em dois turnos. Cada turma tem a quantidade média de vinte e cinco alunos. Tendo por finalidade oferecer atendimento na modalidade Creche (Berçário até o Maternal II). Essa modalidade funciona em turno único, num período que vai das 7h às 14h. Ao passo que a modalidade Pré-escola funciona em horário parcial, em turnos separados por manhã e tarde. É válido salientar que a unidade escolar é essencialmente mantida pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, sob a jurisdição da Secretaria Municipal de Educação (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Os objetivos do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico convergem para o fomento e promoção do desenvolvimento pleno das crianças em seus aspectos cognitivos, afetivos e físicos, através dos eixos da Educação Infantil, que são as interações e brincadeiras. Dessa forma, buscamos, que as crianças cresçam não apenas em estatura, mas também cognitivamente, respeitando o outro e se construindo como cidadão em nossa sociedade. Seu Projeto Político Pedagógico - PPP é concebido pela práxis – uma reflexão das ações/experiências didático-pedagógicas já existentes, com vistas ao aperfeiçoamento e melhoria da prática pedagógica em sala. Entendemos, portanto, a prática como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Segundo a própria unidade, o trabalho com as crianças é planejado sempre previamente e sob o viés de projetos. A equipe pedagógica tem a autonomia de criar suas propostas didático-pedagógicas e executá-las em consonância com os documentos oficiais que regem a Educação Infantil no contexto brasileiro, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI; entre outras legislações vigentes como a 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Os alunos da instituição em sua maioria são formados por famílias de classe econômica baixa, que possuem saneamento básico e acesso ao Posto de Saúde da favela, de forma precária. Podemos afirmar que 70% das famílias chegam à escola para matricular as crianças, são oriundas da Favela do Timbau, sendo 20% oriundas da Vila do Pinheiro e 5% do Conjunto Esperança. Na favela do Morro do Timbau, podemos encontrar muitas famílias oriundas do Nordeste do Brasil, que vieram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida e oportunidade de emprego (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

No que se refere à formação dos pais e responsáveis das crianças do EDI, em sua maioria, possuem apenas o Ensino Fundamental completo. A minoria tem emprego formal fixo, há também os que estão desempregados. Muitos trabalhadores perderam seus empregos por conta da crise política e econômica instalada no país. A outra parte trabalha em atividades informais dentro da própria favela. (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020). Percebemos que o bairro sofre muito com os conflitos das favelas do entorno do Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico. Dessa forma, esta unidade escolar é considerada localizada em área de risco. Observamos que algumas crianças apresentam direta e indiretamente o reflexo desse conflito em suas ações, expressões no espaço escolar.

Quanto aos recursos e à estrutura, o EDI Professora Solange Conceição Tricarico. é formado por um prédio de dois pavimentos. No primeiro pavimento há: um refeitório, uma cozinha, uma área de serviço com um banheiro, uma secretaria, duas salas de atividades com um banheiro infantil integrado e duas varandas, uma sala de amamentação, dois banheiros (sendo um deles para portadores de necessidades especiais), um parquinho coberto. No segundo pavimento há: um solário, um lactário, um fraldário com um banheiro, um depósito, quatro salas de atividades – sendo duas delas com um banheiro infantil integrado, um banheiro para portadores de necessidades especiais. A área externa da unidade disponibiliza para uso: uma pista de corrida, nove chuveirões, um estacionamento. É importante sinalizarmos que as salas de atividades são compostas por quatro jogos de mesas com seis cadeiras coloridas, estantes de alvenaria e uma pia. É importante salientarmos que a unidade não possui biblioteca, cantina, laboratórios de informática e salas multimídias (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

O corpo docente segue a nomenclatura adotada no município do Rio de Janeiro, para esse segmento. Ele é formado por professoras adjuntas e auxiliares, sendo PEIS - Professoras de Educação Infantil somando sete professoras nesse cargo. Há também PAEIS – Professores

Auxiliares de Educação Infantil somando nove. Na instituição também AEIS - auxiliares de Educação Infantil que são quatro profissionais e 1 Professor de educação Física, cujos ingressos foram realizados por meio de concurso público. (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

No que se refere ao cargo de PEIS - Professoras de Educação Infantil, o regime de trabalho é de 40 horas semanais. E a formação desses professores assume o seguinte perfil: duas professoras com mestrado em andamento, na área da Educação, Cultura e Comunicação; duas professoras com pós-graduação completa, na área da Educação; uma professora com pós-graduação em andamento em Neurociências e uma professora com graduação (Pedagogia) em processo. Professor de Educação Física possui licenciatura plena na disciplina que leciona (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

No cargo e formação das PAEIS - Professores Auxiliares de Educação Infantil, a carga horária também é de 40 horas semanais e a formação é: seis professoras possuem o título de pós-graduadas, em áreas da Educação e três possuem graduação em Pedagogia. As AEIS – Auxiliares de Educação Infantil, cuja carga horária de trabalho é de 30 horas semanais, pode-se afirmar que uma possui Ensino Médio completo e as três outras possuem licenciatura/graduação em Pedagogia. O Controlador de acesso possui Ensino Médio completo e o quadro do pessoal de apoio dispõe de duas auxiliares de serviços gerais: uma possui Ensino Médio completo e a outra fez até a 4ª série do Ensino Fundamental. As manipuladoras de alimentos são três, todas possuem Ensino Médio completo, cuja exigência fora pré-requisito no edital de contrato da empresa terceirizada, à qual prestam serviços (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

À equipe diretiva cabe a função de gerenciar a unidade de modo democrático-participativo. Esta equipe é formada pela diretora geral, diretora adjunta e pela professora articuladora. Todas têm pós-graduação na área da educação (ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO, 2020).

Nesse sentido e em complemento à tessitura descrita até aqui do Projeto Político Pedagógico da unidade em análise por essa pesquisa, a própria legislação aponta a gestão democrática como princípio educacional necessário ao bom funcionamento da dinâmica escolar, conforme aponta a Lei 9.346/96:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A partir desse contexto legal e discursivo, compreendemos que o trabalho pedagógico deve ser integrador e não compartimentado. Por isso, este trabalho denominado democrático deve garantir a participação da equipe pedagógica e dos demais componentes da comunidade escolar, nas decisões inerentes ao estabelecimento de ensino, como por exemplo, a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Este documento, quando elaborado de forma democrática, busca caminhos que direcionam à participação coletiva, voltando-se para as questões pedagógicas e sociais, respeitando as diferenças, necessidades e peculiaridades que existem na comunidade escolar. Nessa direção, Veiga (2002) acrescenta que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores. (VEIGA, 2002, p. 20)

Dessa forma, a gestão da escola deve ser considerada uma prática social que possibilite viabilizar o aumento da consciência democrática da população. Na gestão democrática, as decisões que ficaram centralizadas nas mãos do diretor devem ceder lugar à busca pela efetiva função social das unidades escolares, por meio da participação de todos os profissionais da escola e comunidade local. Desse modo, Gestão democrática se traduz na participação de todos os segmentos pertencentes à unidade escolar e na elaboração e execução coletiva do seu plano educacional que atenda às necessidades da favela da Maré, na qual a escola está situada.

### **3.2 Material e método**

Com vistas a atender às questões desse estudo, escolhemos como encaminhamento metodológico o Estudo de Caso, sob uma perspectiva qualitativa, importante no campo da investigação em educação. O estudo de caso proporciona à pesquisa, conforme afirmam os autores, uma opção metodológica que nos permite “um retrato vivo da realidade, com a diversidade de interesses e interpretações” (LEONARDOS; GOMES; WALKER, 1994, p.9).

Essa opção teórica e metodológica possibilitou aos docentes compreender de forma mais precisa e crítica acerca da escola e do processo de ensino-aprendizagem. Um dos argumentos desse campo é problematizar as práticas pedagógicas e os múltiplos sujeitos, que atuam no interior da escola, na qual o professor não é mais um mero repetidor de conteúdos selecionados;



ele se coloca como pesquisador, mediador e aquele que ajusta sua prática, na medida em que articula teoria e prática. Nesse sentido, de acordo com Yin (2001), o estudo caso se caracteriza por ser:

- 1- Uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos;
- 2- A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados. (YIN, 2001, p. 32, 33).

Dessa forma, o estudo de caso atua como estratégia de pesquisa e compreende um método significativamente abrangente “com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados.” (YIN, 2001, p. 33). Intencionamos investigar uma situação que não poderia ser entendida por meio de métodos quantitativos somente, permitindo problematizar uma realidade complexa e subjetiva. Assim, o estudo possibilita utilizar uma diversidade de fontes, sem perder a complexidade da realidade social da Maré.

Objeto de estudo, na temática que se trata da Educação Infantil na Favela da Maré, a percepção de uma amostra de mães de alunos do EDI Professora Solange Conceição Tricarico acerca dos principais desafios encontrados para a oferta educacional e frequência de seus filhos neste espaço, surge a partir da necessidade, enquanto docente deste EDI, de conhecer e registrar os anseios e expectativas desta população quanto ao ensino oferecido.

No que tange ao Estudo de Caso, tivemos alterações significativas para efetivar a investigação, que seria, portanto, no contato direto com os responsáveis, crianças, equipe diretiva, professores, espaço físico da unidade e o entorno da escola que é a favela da Maré. Entretanto, em função da pandemia que estamos passando do COVID-19, a metodologia dessa pesquisa não pôde ser explorada em sua inteireza. Diante desse contexto, elaboramos primeiramente um questionário semiestruturado para 20 responsáveis das turmas da Pré-Escola I e II, para ser respondido num prazo de dez dias. O contato dos responsáveis foi obtido mediante apoio da direção escolar, sendo o compartilhamento do questionário realizado por meio do WhatsApp.

Devido a uma baixa adesão das turmas da Pré-Escola I e II, houve uma prorrogação de prazo para mais 30 dias, e ampliação do escopo de pesquisa para abranger crianças e responsáveis de outra turma, a saber, o Maternal II. Mesmo com essas condições, ao final da coleta dos dados, tivemos um total de 11 questionários respondidos e de 4 desenhos das crianças, apresentando seu olhar acerca do EDI Professora Solange Conceição Tricarico e do

lugar onde residem (Maré). É válido sinalizar que as crianças foram alcançadas pelos responsáveis. Essa adesão significa em porcentagem um total aproximado de 55% de questionários respondidos e uma devolutiva aproximada de 20% dos desenhos das crianças. Em função do cronograma da construção e finalização dessa pesquisa, tivemos de trabalhar com esses números e dados.

Para a descrição das participantes do estudo optamos por nomeá-las pelo primeiro nome informado no questionário, ou por números nos casos em que as mães não quiseram se identificar.

### 3.3 Categorização dos resultados

Com vistas à apresentação das interpretações e inferências, que visam responder à questão de pesquisa proposta nesta dissertação, adota-se a categorização das respostas dos entrevistados, de modo a alcançar a representação do conteúdo dos questionários (BARDIN, 2006). A categorização dos resultados é realizada por meio da diferenciação das questões, análise de conteúdo como técnica e, após, pelo reagrupamento por aproximação e distanciamento dos conteúdos comuns empregados nas indagações do questionário (BARDIN, 2006).

Neste sentido, classificou-se as respostas aos questionários em 6 grupos, com vistas à análise e interpretação dos resultados:

- Aspectos sócioeconômicos dos entrevistados e identificação de cor, raça;
- Questões relativas à percepção das mães sobre os ambientes de convívio residencial (favela) e escolar (EDI): (O que é? O que acha? Você percebe?) - Questões 1 e 2;
- Barreiras enfrentadas para a frequência escolar (O que enfrenta?) - Questão 3;
- Opiniões acerca da Educação Infantil na Favela da Maré e do nível de investimento público nesta área - Questões 4, 6 e 8;
- Ações das mães frente às demandas e desafios na educação de seus filhos na Favela (O que acrescentaria? Você participa? Qual sua atitude?) - Questões 5, 7 e 9;
- Expectativa das mães em relação ao ensino público oferecido na Favela (O que você espera? - Questão 10

### 3.4 Apresentação e análise dos resultados

Nos fatores que envolvem identificação de cor, nível de escolaridade e aspectos socioeconômicos deste estudo, foram analisadas as seguintes declarações dos entrevistados:

Quadro 2 - Informações socioeconômicas das participantes da Pesquisa

Participantes	Cor	Renda Familiar	Nível de Escolaridade
Raquel	Amarela	Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)	Ensino Médio completo
Suzani	Preta	Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)	Superior incompleto
Roberta	-	De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)	Ensino Médio completo
Mãe 4	-	-	Ensino Médio completo
Daniella	Branca	-	Superior completo ou pós-graduação
Camila	Parda	-	Ensino Médio completo
Aldieneia	Preta	Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)	-
Bianca	Preta	Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)	Ensino Médio completo
Denise	Parda	Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)	Ensino Médio completo
Claudia	Parda	De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)	Superior completo ou pós-graduação
Erika	Parda	Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)	Superior completo ou pós-graduação

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

Esse quadro socioeconômico das entrevistadas revelou, no primeiro aspecto analisado, o maior número de mães que se declararam pardas (quatro), dentre as nove mães que assinalaram esse item do questionário, o que representou 36% de mulheres pardas. Houve, ainda, a autodeclaração de três mulheres pretas, uma amarela e uma branca. Duas não declararam sua cor. 2 pessoas não responderam.

Quanto à renda familiar, de onze entrevistadas, apenas oito responderam à questão; a metade das que responderam (quatro) declararam renda familiar de até 01 salário mínimo, correspondendo a (32%) do total. Duas entrevistadas informaram renda superior a 5 salários mínimos (16%), uma com renda de 1 até 2 salários e uma entre 2 até 5 salários, correspondendo (0,8%) cada uma. 3 pessoas não responderam.

O levantamento do nível de escolaridade das mães apontou que a maioria, seis das que responderam (54%), concluiu o Ensino Médio. Três participantes (27%) declararam possuir o ensino superior completo ou com pós-graduação e uma declarou ter Ensino Superior incompleto (9%). 3 pessoas não responderam à questão.

De forma genérica e segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019, um total de 42,7% dos brasileiros se autodeclararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas.

A partir desses dados referenciais e das informações coletadas no quadro contendo informações de cor, nível de escolaridade e aspectos socioeconômicos das participantes da Pesquisa da favela da Maré, podemos perceber que a declaração da cor preta ainda é resistida e, no que se refere à Maré, a cor preta é sinalizada por apenas 3 pessoas das 9 que responderam à entrevista. Até mesmo a cor amarela, que corresponde a 1,1% na escala do PNAD (2019), aparece com uma resposta. E para ratificar os dados de maior contingência dos cidadãos que se autodeclararam pardos, na Maré, não está diferente, pois quase metade das mães se dizem pardas. Duas pessoas não souberam ou não quiseram responder.

No que se refere à renda socioeconômica familiar, metade das famílias sobrevivem com apenas um salário mínimo. E quanto ao nível de escolaridade, mais da metade das mães atingem o Ensino Médio, mas poucas conseguem chegar ao Ensino Superior. Grande parte dessas mães são jovens pobres.

Segundo Silva (2018), as instituições de ensino superior ainda têm um caráter elitista, posto que “dominada por uma lógica histórica centrada na pretensa meritocracia e na excelência, a dinâmica universitária invisibiliza os jovens pobres, ignorando suas demandas financeiras, acadêmicas, técnicas, sociais e subjetivas.” (SILVA, 2018, p. 201). Neste contexto, surge novamente a questão: por que uns e não outros? A democratização da educação ainda se faz necessária na favela da Maré, para que todos possam ampliar seu tempo e seu espaço social, se qualificando e interferindo de forma efetiva em seu território de moradia. (SILVA, 2018).

No quadro 3, a seguir, são descritas as concepções e representações das mães acerca da Favela e da Educação Infantil e sua importância.

Quadro 3 - Concepções das mães sobre a Favela e a Educação Infantil

Participantes	O que é favela para você?	O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?
Raquel	E um local onde existe uma aglomeração ‘desacerbada’ de casa e pessoas em locais	Poderia agregar mais conteúdo em relação às escolas particulares. Sim

	pequenos, onde os recursos do governo não chega para todos e quando chega vem subtraído, refletindo em uma má condição de trabalho e recursos.	
Suzani	Um Lugar onde os direitos (de ir e vir) e deveres ocorrem em demandas diferentes de outros lugares; Lugar alegre e de esperança.	A Educação Infantil é fundamental, pois a mesma visa o desenvolvimento integral da criança, e em qual outra etapa esse é o objetivado e possível? Uma pena que não exista um sistema que garanta que todas as unidades escolares funcionassem em prol da criança na prática, como a escola do meu filho.
Roberta	Grupo de pessoas (boas) sem oportunidades na vida; pessoas que não têm perspectivas, onde muito poucos estão por opção.	Fase de descoberta e de interação com outras crianças. Sim.
Mãe 4	Minha comunidade, onde moro com minha família.	Muito importante. Sim
Daniella	Local onde moro com minha família, mas não pretendo residir por toda a vida em virtude da violência.	Apresenta o mundo à criança, levando o conhecimento de forma lúdica. Sim
Camila	Conjunto de moradias onde vivem pessoas de baixa renda.	Primeiro contato da criança com a escola. Início da alfabetização e da interação com pessoas fora do seu círculo familiar, é onde aprendem brincando. Sim
Aldieneia	Comunidade, conjunto de pessoas de bem, e outras que escolhem caminhos diferentes.	Parte mais importante da vida da criança, que é onde eles vão aprender os conceitos, a viver individualmente, vai aprender a viver em convívio com outras crianças, eles vão aprender também o que é respeito, o que é valores, eles vão aprender a conviver em sociedade... é o momento mais importante da criança. Que eu acho que é a Educação Infantil. É aonde ela aprendeu ser mais independente. Sim.
Bianca	Abrigo para não morar na rua, e onde os mais carentes podem construir sem pagar tantos impostos. Desprovida de alguns serviços, expressão de desigualdade social. Estigmatizada como lugar de bandidos.	Onde as crianças aprendem e são estimuladas através de atividades não maçantes, e sim prazerosas. Sim
Denise	Lugar onde tem muitas pessoas sem informações, desprovida de saneamento básico, que muitas não reconhecem seus direitos nem deveres	Primeira fase da criança. Onde ela irá desenvolver seus primeiros conhecimentos e estímulos. Sim
Claudia	Local com grande número de pessoas, convivendo num espaço mais reduzido, com	Momento de formação da criança, onde estão sendo construídos vários conceitos, motores e psicológicos. Sim

	formas de vida diferenciadas. Sub bairro.	
Erika	É um lugar que não tem privatização, onde falta infraestrutura adequada.	Tipo de educação onde as crianças são estimuladas através de brincadeiras, jogos. Importante para poder se socializar com a sociedade, com a família, seus amigos. Sim

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

As respostas das participantes do estudo acerca das suas concepções de Favela indicaram o consenso acerca da visão desse espaço, a partir dos seus problemas já ilustrados na parte teórica desta dissertação: local com grande concentração populacional, distribuída em espaços limitados; que enfrentam problemas socioeconômicos, relativos à pobreza e à violência e de infraestrutura, relacionado à ausência do poder público na favela. Em suma, uma mãe afirma que:

*Resumindo, favela é o local onde moro com minha família, porém não é o local onde pretendo passar todos os dias da minha vida. Planejamo-nos para um dia sair daqui, para que possamos ter uma liberdade real, uma liberdade sem receios. Onde meu filho não fique sem aula por motivos assustadores. Temos consciência de que a violência não se restringe às favelas, infelizmente está por toda parte, mas a maior concentração ainda são nas favelas. Queremos poder sair com nosso filho e andar de bicicleta livremente, ficar em uma pracinha a noite não ficar medo. Nós graças a Deus podemos proporcionar passeios ao nosso filho fora da favela, mas nem todos tem essa oportunidade. (DANIELA, MÃE)*

Nesse contexto, podemos notar que a violência pesou como um dos fatores mais problemáticos e recorrentes da favela, o que impede a circulação dos moradores de forma livre para a feitura de suas atividades corriqueiras. De acordo com Silva (2018), os territórios populares foram historicamente percebidos a partir das noções de precariedade, miserabilidade, carência, exclusão, violência e criminalidade, bem como na Maré. Entretanto, Silva (2018) ressalta que é preciso também perceber as potências inventivas da favela, suas formas peculiares de garantir o direito à cidade, suas formas plurais de beleza e cultura.

Além das aproximações, um relato também apontou que não existem apenas pobres dentro da favela – um outro estigma a ser superado: *“tem pessoas humildes, tem pessoas carentes, como tem pessoas que não são tão humildes. Tem pessoas de bens.”* (Aldieneia, mãe). Dessa maneira, a favela é percebida como um lugar híbrido, imbricado com a desigualdade social, entrelaçado com as ausências, mas também composto por pessoas, segundo a mãe Suzani, *onde a esperança reina no coração, e o mais importante, a grande maioria das pessoas da comunidade são pessoas de bem.* (Suzani, mãe).

Em relação ao entendimento das mães entrevistadas sobre a Educação Infantil e a sua importância, as respostas também demonstraram certo conhecimento como a fase de desenvolvimento infantil cognitivo e motor; primeiro contato social além da família, fase de

estímulos, brincadeiras e interações. Outro fator positivo foi perceber a presença da ludicidade na fala das mães como parte importante para a criança, nessa primeira etapa da Educação Básica. Nesse contexto, Paro (1998) afirma que:

Se se pretende, com a educação escolar, concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão participe de uma sociedade democrática e, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com esses objetivos. (PARO, 1998, p. 5)

Sendo assim, a partir das respostas aqui explicitadas, torna-se perceptível a escolha acertada de a escola ter como missão o fomento à emancipação do indivíduo enquanto cidadão, mesmo na Educação Infantil, com vistas a uma sociedade democrática; tendo essas crianças como sujeitos históricos, que dispõem de um rico patrimônio cultural e tem muito a contribuir na construção e trocas de conhecimentos na sala de aula.

Apenas uma mãe afirmou que gostaria de que a Educação Infantil agregasse mais conteúdo à estrutura de ensino e formação da criança, tendo em vista que as escolas particulares já o fazem. No mais, as mães sinalizaram que a Educação Infantil é:

*a parte mais importante da vida da criança, que é onde eles vão aprender os conceitos, a viver individualmente, ele vai aprender a viver mais tempo longe da mãe, longe do pai, vai aprender a viver em convívio com outras crianças, eles vão aprender também o que é respeito, o que é valores, eles vão aprender a conviver em sociedade... é o momento mais importante da criança. Que eu acho que é a Educação Infantil. É importante na vida da minha filha, assim, com certeza. É aonde ela aprendeu a ser independente... ser mais independente. (ALDIENEIA, MÃE)*

*É a educação onde as crianças aprendem e são estimuladas através de atividades não maçantes, e sim prazerosas. Sim, é muito importante, porque é uma parceria entre pais e professores pra... pro desenvolvimento mais rápido e social da criança. (BIANCA, MÃE)*

*A educação infantil entra fazendo essa apresentação, levando o conhecimento de forma lúdica. Acredito que o que ele aprender será levado para toda a vida. Vi uma pesquisa, aonde através de um gráfico vimos como o ser humano à medida que vai crescendo perde o interesse pelos estudos. O ponto mais alto foi na Educação Infantil. Seria hora de revermos nossos conceitos do que é uma boa educação. Na educação infantil a criança é instigada, levada pensar, descobrir. Isso já se perde no ensino médio, e hoje até no ensino fundamental. O que percebemos é que após a Educação Infantil o aluno é visto como um ser vazio que precisa ser cheio com o máximo de conteúdo possível. (DANIELA, MÃE)*

A partir dessas respostas, podemos perceber que as mães compreendem o que é a Educação Infantil e qual o seu lugar de importância na vida de seus filhos. De certo, este resultado se refere à soma de muitos esforços que o Espaço de Desenvolvimento Infantil Professora Solange Conceição Tricarico vem tentando desenvolver para conscientizar as famílias, tirando a ideia unívoca do assistencialismo, trazendo a Educação Infantil como uma

primeira etapa da Educação Básica com muita potência de saberes, interações, brincadeiras e com foco no desenvolvimento integral da criança, mesmo com todos os percalços que uma dinâmica escolar na favela possa oferecer. Dessa maneira, segundo Paro (1998), “se a escola deve preparar para alguma coisa, deve ser para a própria vida, mas esta entendida como o viver bem, no desfrute de todos os bens criados socialmente pela humanidade” (PARO, 1998, p. 2).

Esse estudo analisou as concepções das mães acerca da Educação Infantil na Maré e as possíveis diferenças que essas mães identificam em relação aos grandes centros.

Quadro 4 - Opiniões das mães sobre a Educação Infantil na Maré e suas possíveis diferenças em relação aos grandes centros na percepção das mães

Participantes	O que você acha da Educação Infantil pública oferecida na favela da Maré?	Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.
Raquel	Boa, em virtude do governo de direita.	Não, por não ter contato com pais de outras escolas relacionada a educação infantil.
Suzani	Melhor em algumas creches e EDI's, e sem estrutura em outras unidades públicas. A CRE tem medo de entrar na Favela devido a criminalidade.	Sim, muitas creches estão abandonadas, não tem boa direção; falta verba, o que mais dificilmente ocorreria nos grandes centros.
Roberta	É a segunda casa dele, nós somos apaixonados pelo trabalho desse EDI, são pessoas dedicadas, são pessoas com garra, com fibra, sempre procurando trazer o melhor pra eles.	-
Mãe 4	Na escola do meu filho, eu não mudaria nada. Mas a educação em si, nas outras crianças, de algumas escolas, eu acredito que elas teriam que ter um pouco mais de disciplina.	Não
Daniella	Posso falar da Educação Infantil oferecida pelo EDI Tia Solange, que considero excelente, a metodologia supera os padrões oferecidos por algumas instituições particulares dentro do complexo da Maré.	Recursos financeiros, espaço geográfico. Me refiro as dificuldades que encontramos dentro das favelas, devido aos que estão à margem da sociedade, e vivem livremente como se fossem cidadãos cumprindo com seus deveres e obrigações perante à sociedade. O EDI não se limita aos recursos oferecidos pela Prefeitura, que, como bem, sabemos, não supri com as demandas.
Camila	Muito boa	Não
Aldieneia	Eu posso falar da escola da minha filha. Assim, o EDI Solange. Primeiramente destacando e parabenizando a diretora da Escola, Simone, que ela em conjunto com os professores, com os profissionais de educação, e junto com os pais, ela faz um trabalho muito bonito.	Não
Bianca	Razoável. Tem umas creches que atingem a expectativa dos responsáveis	Não, não percebo tanta diferença não. No conteúdo, nos aprendizados eu acredito que não.



	e outras não. No EDI que a minha filha estuda, eu não tenho o que reclamar. melhoraria a infraestrutura da creche.	
Denise	Eu acho que é um trabalho de importância, novamente né, porque é onde a criança vai desenvolver. Muita das vezes em casa ela não tem esse estímulo, né, de desenvolvimento. os pais não têm como dar aquela atenção... é... que a criança necessita nessa fase infantil, né, de estímulo, diálogo, e eu acho muito importante esse trabalho. Pelo menos no EDI da minha filha eu amo o trabalho que é feito lá.	Não
Claudia	Muito interessante, tanto é que eu não moro dentro da comunidade, saio de um bairro um pouco mais... fora da comunidade, pra levar minha filha pra estudar dentro dessa escola, na qual eu acredito e me identifico com o trabalho.	Eu acho que existe algumas diferenças sim, de distribuição de renda, e aí cada escola consegue fazer o melhor com aquilo que tem. E a questão de uma gestão boa, também
Erika	Com o passar do tempo muitas coisas evoluíram temos profissionais que estão dispostos a ajudar nossos jovens a agarrar as oportunidades, para torná-los homens de bem.	Temos uma diferença entre as escolas, inclusive da mesma rede pode ser que uma apresentem melhor infraestrutura e mais acesso a serviços do que outras. O projeto político-pedagógico e o corpo docente podem ser diferenciados, mas problemas quando se tem desigualdades que afetam os desempenhos dos alunos.

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

A maioria das entrevistadas relacionou as suas percepções sobre a Educação Infantil na favela da Maré às experiências com o EDI analisado, onde seus filhos estão matriculados. Oito mães, entre as onze que responderam a primeira questão (72%), teceram elogios ao EDI Professora Solange Tricarico, mas sinalizando as deficiências que costumam acontecer quando o assunto é Educação Infantil Pública na favela da Maré:

*A Educação Infantil na favela da Maré é como em muitos lugares, funciona muito bem em algumas creches e Edis, quando falamos em educação pública, e é um depósito, mal acabado estruturalmente em outras unidades. A desigualdade começa pela estrutura e continua quando as escolas que ficam dentro da comunidade, em s elementares na estrutura geral das creches.*

Opiniões das mães sobre o investimento público na Educação Infantil da Favela da Maré (Pouco se tem?)

Quadro 5 - Opiniões das mães sobre o investimento público na Educação Infantil da Favela da Maré

Participantes	Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?
Raquel	Sim! Antes tínhamos duas escolas fixas e o restante era Brizolão que não tinha muitos recursos do governo e tinha uma taxa de ocupação relativamente pequena e a educação não era de qualidade
Suzani	Não existem políticas públicas que se importem e possam mudar a realidade das favelas. A Prefeitura não aproveita e veta muitos futuros brilhantes com a falta de oportunidade.
Roberta	A Prefeitura do Rio poderia investir mais nas escolas de Educação Infantil.
Mãe 4	Não
Daniella	Infelizmente não. A verba direcionada a Educação Infantil não supri as necessidades, podemos observar isso pelo fato de a Prefeitura não conseguir oferecer o básico, como uniformes para as crianças, dentre outras coisas
Camila	Não
Aldieneia	Não. Eu acho que a Prefeitura poderia tá mais presente, dando mais assistência... o colégio Solange Tricarico, ele é uma escola que tem excelentes profissionais, que a diretora, os professores, tão sempre em conjunto com o pai, tentando suprir o que a Prefeitura não faz. Eles fazem rifa.
Bianca	Não.
Denise	Eu acho que não. O investimento não é suficiente. Eu acredito que deveria, é, investir mais.
Claudia	Não. Acho que deveria investir muito mais. Tem muito mais a serem investido, não só na favela da Maré, mas em todas as escolas, de uma certa forma
Erika	Os investimentos na educação são baixos e poucos eficientes, alcançar a qualidade não é uma tarefa fácil, requer tempo e ações integradas das formações de professores à infraestrutura da questão salarial à gestão escolar

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

A partir desse quadro, podemos ressaltar uma das questões levantadas no título desta dissertação, “Pouco de tem? ”. As mães entrevistadas foram indagadas acerca dos investimentos públicos na EI da Favela da Maré. A opinião delas foi quase unânime no reconhecimento do escasso investimento público nas escolas de Educação Infantil da Maré, o que implica na falta de estrutura, materiais básicos (como os uniformes das crianças), baixa remuneração dos profissionais. Segundo Paro (2016), “o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos. (PARO, 2016, p. 16). Sendo assim,

O autoritarismo não se dá apenas quando o Estado se utiliza de sua máquina burocrática para exercer seu poder e o abuso da autoridade administrativa de modo direto. O autoritarismo se dá também, e em especial, quando o Estado deixa de prover a escola de recursos necessários à realização de seus objetivos. (PARO, 2016, p. 17)

Dessa maneira, o autoritarismo do Estado é perceptível também, quando este que deveria promover todo subsídio à escola pública, isenta-se. Essas questões podem ser representadas por um depoimento (Aldieneia):

*Se eu acho que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré? Não. Eu acho que a Prefeitura poderia tá mais presente, dando mais assistência... o colégio IDI Tricolato Solange, ele é uma escola que tem excelentes profissionais, que a diretora, os professores, tão sempre em conjunto com o pai, tentando suprir o que a Prefeitura não faz. Eles fazem rifa, eles fazem o que pode junto aos pais pra suprir as necessidades da escola às vezes. Porque a Prefeitura, ela não investe, nem nos profissionais, nem na Educação Infantil, e nem nas nossas crianças. (ALDIENEIA, MÃE).*

Dentro desse contexto discursivo, notamos a imprescindibilidade de uma gestão democrática na escola, posto que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola: educadores, alunos, funcionários e pais nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2016, p. 17)

Dessa forma, quanto mais participação e união de toda a comunidade escolar, mais força conseguirão para pressionar os escalões superiores, buscando uma maior autonomia e melhores condições de estrutura e funcionamento da unidade escolar. Sendo assim, “cada escola deverá constituir-se em um núcleo de pressão a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e a defender seus interesses em termos educacionais.” (PARO, 2016, p. 17)

Apenas uma mãe entrevistada apontou que a Prefeitura investe suficientemente na Educação Infantil da Maré, ressaltando o avanço da qualidade da educação na favela, que só contava com duas escolas fixas, além dos chamados “Brizolões”, em sua rede de escolas, “*que não tinha muitos recursos do governo e tinha uma taxa de ocupação relativamente pequena e a educação não era de qualidade.*” (RAQUEL, MÃE).

Numa das principais questões apontadas pelo referencial teórico, e que se configura em barreiras para o acesso das crianças ao ensino nas favelas, esta pesquisa levantou as opiniões das mães acerca dos possíveis entraves para a frequência escolar de seus filhos.

Quadro 6 - Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?

Participantes	Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?
Raquel	No trajeto que faço. Ter que passar por algumas ruas esburacadas e com movimentação de carros e lugares que nem calçadas tem para os pedestres, ter que passar pela boca de fumo em meios os bandidos armados correndo o risco de acontecer uma operação ou até mesmo deles disparar a arma.
Suzani	Infelizmente, o acesso a comunidade nem sempre é viável e as dificuldades e tristezas por roubos que ocorreram no EDI, nos deixa em falta... Falta de poder escolher enquanto comunidade escolar o que é necessário para comprar ao invés de enquanto pais, termos de

	concordar com a direção quando a verba precisa ser usada para colocar grades e câmera em toda escola, para inibir o vandalismo e criminalidade.
Roberta	Não
Mãe 4	Não
Daniella	As dificuldades enfrentadas são de cunho social, devido ao meio em que vivemos. Problemas relacionados ao local.
Camila	Não. Porém, em dia de operação policial fica muito complicado.
Aldieneia	Infelizmente, aqui no conjunto da Maré, a dificuldade que eu acho que não só eu como mãe, como todas as outras mães, é... as operações. Quando ocorre em horário escolar, sempre ocorre no primeiro horário da manhã, às vezes as escolas... os professores ainda nem chegaram nas escolas... e pra sair com a minha filha? Pra levar pra escola no meio de uma operação, dando tiro... Eu acho que é a parte que mais... que eu me sinto mais prejudicada, porque... eu acho que não tem como levar seu filho pra escola nessa situação. Essa é a dificuldade que eu- e não só eu como mãe, como todos- todos, todos os pais aqui na área da Maré
Bianca	No momento, a dificuldade que eu encontro é essa pandemia, mas as maiores dificuldades é a questão da violência, onde muitas vezes a criança não tem aula devido a operações policiais.
Denise	Acho que é a questão do poder, né, que infelizmente não nos permite sair de casa com segurança. Muitas das vezes a gente num... fica preso, né, sem ter o direito de levar a criança, por questão de segurança
Claudia	As dificuldades que eu enfrento é que eu tenho uma filha autista, e... a inclusão dentro da escola ainda tá em passos lentos. Apesar de- de gostar muito do colégio, acreditar muito no trabalho do colégio, ver um diferencial até às vezes perante outros colégios, a inclusão de uma forma geral ainda é um assunto muito novo para todos.
Erika	Falta de segurança na localidade onde moramos.

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

Na visão de 81% das entrevistadas, a violência e o perigo representados pelas operações policiais, devido à possibilidade de ferimentos e até mortes por balas perdidas, traduziram-se nos principais percalços enfrentados para a frequência escolar, pois os relatos evidenciaram que além da polícia, os moradores precisam passar entre bandidos armados no caminho da escola:

*Dificuldades tenho SIM! no trajeto que faço. Ter que passar por algumas ruas esburacadas e com movimentação de carros e lugares que nem calçadas tem para os pedestres, ter que passar pela boca de fumo em meios a bandidos armados correndo o risco de acontecer uma operação ou até mesmo deles 'desparar' a arma. (RAQUEL, MÃE)*

A infraestrutura urbana da favela também foi apontada como dificuldade para chegar à escola, somada a desordem pública representada por carros e motos trafegando sem ordem, em ruas completamente comprometidas e sem espaços para circulação de moradores.

Outra questão que também não havia sido observada neste trabalho e que indicou um aspecto da exclusão social, não apenas na favela, é a problemática das crianças especiais e as grandes dificuldades inerentes à própria necessidade, também para frequentar a escola, em situações de operações policiais ou criminalidade expressa. O depoimento da Cláudia

evidenciou a dificuldade de inclusão de um portador de necessidades especiais, no caso da sua filha autista, e cujo processo de compreensão e acolhimento dessa parcela da população ainda representa algo novo, que se desenvolve de forma lenta nas escolas públicas.

Este quadro representa as questões que revelaram o nível de participação das mães na vida escolar do EDI Professora Solange Conceição Tricarico.

Quadro 7 - Contribuições das mães para a melhoria da escola

Participantes	O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?
Raquel	Acrescentaria, mais recursos tantos para os educadores, para estrutura das escolas quanto para as famílias dos alunos que necessita de um suporte para manter seus filhos na mesma.
Suzani	Gostaria que fosse maior, com melhor aproveitamento do espaço físico e estrutural por falta da prefeitura, uma vez que, existe um espaço que poderia se transformar em uma biblioteca, parque, sala de vídeo, auditório.
Roberta	Tirar, da escola, eu não tiro nada. Sabe, eu acho que, como eu falei, é a segunda- é a minha seg- a nossa segunda casa... né... ai, eu acho que aquilo- o que eu colocaria, eu acho que a prefeitura deveria investir mais, e mais e mais, porque são pessoas super dedicadas, são pessoas que buscam trazer coisas novas, são pessoas que... quando eu falo pessoas eu falo no geral. Né, é... a direção, as professoras, os... as tias da merenda... né, as tias da limpeza são super carinhosas... Eu acho que é isso- tirar eu não tirava nada não, pelo contrário. É... eu acho que a prefeitura por ter ótimos funcionários deveria investir mais na escola
Mãe 4	Eu acrescentaria mais participação dos pais
Daniella	Acrescentaria esportes e ensino integral, uma vez que a maioria dos responsáveis trabalha. Isso acaba gerando um desconforto e despesas, pois a família precisará na maioria das vezes, pagar alguém para ficar com seu filho(s) até retornarem para seus lares
Camila	Eu acrescentaria a disponibilidade de mais materiais para atividade em sala. E não tiraria nada, não.
Aldieneia	O que eu tiraria ou colocaria para melhorar a escola da minha filha? O que eu tiraria: nada. E o que eu colocaria? É... que fosse um horário integral.
Bianca	Sim. A infraestrutura, o tempo de permanência- [áudio cortado] -e em alguns casos preconceito também.
Denise	Eu acrescentaria, é, uma cobertura na área externa, porque tem um espaço muito bom lá. E se chove, eles ficam sem poder utilizar o espaço. O espaço é muito amplo, eu acho que deveria ter uma cobertura, para que eles possam ficar, tipo, até em tempo de chuva na área externa.
Claudia	Talvez um pouco mais... é... de apoio do poder público, né, mais incentivo público. Apesar de acreditar muito que o trabalho tem sido feito de um- da melhor maneira possível.
Erika	Acrescentaria mais investimentos para as crianças terem aulas de idiomas diferentes, aulas de informáticas, aulas que despertasse o interesse é a vontade dos alunos a estudarem.

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

Nos depoimentos das mães houve apenas uma indicação para retirada do espaço escolar, a saber, do preconceito. Nos demais quesitos não houve mais indicações, o que indica, a princípio, que não há muitas queixas específicas relativas ao EDI.

Contudo, houve sugestões que incidiram principalmente na necessidade de investimento público em infraestrutura (Raquel, Suzani, Bianca, Denise e Cláudia), e ainda, na estrutura da sala de atividades, relacionada a materiais e recursos tecnológicos para atividades pedagógicas (Camila e Erika). Acrescentariam também:

*Gostaria que fosse maior, com melhor aproveitamento do espaço físico e estrutural por falta da prefeitura, uma vez que, existe um espaço que poderia se transformar em uma biblioteca, parque, sala de vídeo, auditório... (SUZANI, MÃE)*

*Eu acrescentaria, é, uma cobertura na área externa, porque tem um espaço muito bom lá. E se chove, eles ficam sem poder utilizar o espaço. O espaço é muito amplo, eu acho que deveria ter uma cobertura, para que eles possam ficar, tipo, até em tempo de chuva na área externa. (DENISE, MÃE)*

*Acrescentaria mais investimentos para as crianças terem aulas de idiomas diferentes, aulas de informática, aulas que despertasse o interesse é a vontade dos alunos a estudarem...(ERIKA, MÃE)*

Outro ponto bem ressaltado foi o ensino integral como uma necessidade apontada por mães que se preocuparam com a falta de espaços onde possam deixar seus filhos enquanto estiverem trabalhando (Daniella e Aldieneia). Vale ressaltar que o EDI oferece o horário em tempo integral, conforme estabelecido pela Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Entretanto, essa carga horária integral é composta por sete horas. Dessa forma, acaba por não atender às demandas das mães e responsáveis que trabalham e precisam deixar seus filhos nas escolas por mais tempo.

Outro quadro que representou a atividade das mães em eventos escolares, revelou também o seu nível de consciência política acerca de deliberações do Estado que impacta na vida escolar de seus filhos.

Quadro 8 - Participação das mães na comunidade escolar e frente às decisões políticas que envolvem a educação de seus filhos

Participantes	Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?	Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?
Raquel	Sim. Frequentando todas as reuniões e participando das atividades proposta pelas professoras	São atitudes de governantes que querem o bem do Brasil, não houve corte na educação no Brasil, houve contingenciamento e na minha opinião não houve mudança na política de educação.
Suzani	Sim, a escola é muito democrática, não se tomam decisões sem a nossa participação e nem sempre ocorrem diferentes eventos envolvendo os responsáveis, as atividades envolvem todos nós, e sempre participamos	Dentro da escola do meu filho, a luta é sempre conjunta, a equipe é unida na busca por melhorias e nos inclui em cada situação, boa ou ruim.

Roberta	Eu vou nas reuniões do meu filho. Fico admirada com o relatório que as tias dão, né, do progresso dele, né, ajudo ele em casa- somos uma parceria, né, a escola e a gente aqui em casa	-
Mãe 4	Sim	Tudo o que é passado, eu questiono, mas fazer o quê, né, que é sobre a política da escola.
Daniella	Sim. Procuo ser participativa o máximo possível. Indo a escola, procurando saber sobre o desenvolvimento do meu filho. Temos acesso à direção caso seja preciso e com os professores também. Procuo está disponível caso precisem de alguma ajuda	Procuo está presente e ajudar no que for necessário.
Camila	Sim.	Eu sou bem presente em questões que precisam da ajuda dos responsáveis para as decisões.
Aldieneia	Sim.	Com o aumento da rede social, eu procuro tá sempre me atualizando, vou nos canais. Eu mando e-mail, eu reclamo, eu falo... e... a decisão política. Nós estamos no meio de uma pandemia. E os prefeitos e os governadores, principalmente o sr. Prefeito, ele quer voltar às aulas agora. E... por meios da rede social, eu tento me expor. Expor minha opinião, o que eu acho, o que eu penso.
Bianca	Sim. Indo à escola, procurando conversar com alguns professores, e em alguns casos participando de atividades escolares junto com a criança.	Quando é uma medida que não me agrada, que eu sei que não vai ser bom pra criança, eu procuro intervir de alguma forma, sim.
Denise	Sim, participo sim. É... de todas, se... se deixar (risos). Muitas vezes quando eu não posso o pai vai, mas sempre estamos participando. Através de bilhetes, de... elas têm colado na escola cartazes, é... nos grupos, também, que tem um grupo de WhatsApp, de Facebook, e tem todas as informações necessárias para que a gente possa participar.	Bem, ah, a minha atitude? Eu avalio, né? Avaliar, pedir explicações, caso eu não entenda... mas as propostas são sempre boas, e... e... nota dez, a escola da minha filha eu sou muito grata por essa escola maravilhosa.
Claudia	Participo das... reuniões, de evento, votação, tudo o que é possível... é... pra melhorar... a escola... e... cooperar com a escola.	Vemos uma política pública ainda muito perdida, principalmente na questão s- educativa, então é o que nós temos. É... uma situação um pouco complicada. Tem... muito direcionamento...
Erika	Sim, sempre que possível participo das reuniões e sempre estou disposta a ajudar a escola para obtermos uma melhoria para nossas crianças.	No nosso dia a dia paramos um momento de reflexão e vejo que nossa educação hj está bem mais avançada do que antigamente, temos mais oportunidades, procuro transmitir para meu filho que temos que estudar independente das dificuldades, procurar sempre aprender para termos um futuro melhor, mostrando sempre o

		lado bom que todo mundo que se esforça é recompensado...
--	--	--

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

Ficou evidente na resposta das mães o esforço para o acompanhamento da vida escolar de seus filhos, por meio das suas participações em reuniões, festas, atividades com família na escola, todos eventos propostos pela escola e no contato direto com os professores, para acompanhamento do desenvolvimento das crianças. Outrossim, as mães (Suzani e Daniella) foram enfáticas ao relatarem que o EDI não toma decisões de forma unilateral, sem a consulta às mães, e que possuem acesso à direção e aos professores. Dessa forma, podemos perceber que o EDI compreende que:

O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar - à semelhança da produção de um carro, onde um grupo de operários aperta, cada um, um parafuso, sempre da mesma maneira, conforme o que foi concluído fora da linha de montagem -, mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns. (PIMENTA, 1995, p. 80)

Diante do exposto, a escola que tem finalidades comuns, cuja essência nutre-se de um trabalho coletivo e articulado, acaba por ser uma escola que contribui significativamente para a formação humana do aluno-cidadão consciente, crítico e participativo em suas experiências e vivências, sejam em âmbito escolar ou social.

Dessa maneira, pelas respostas, podemos perceber que a gestão da escola se preocupa com a descentralização do poder e com a partilha das responsabilidades, quando convoca os responsáveis a participarem da dinâmica do EDI. É importante ressaltar que a consolidação da democratização dentro das instituições de ensino deve acima de tudo partir de uma reflexão crítica sobre o tipo de educação que temos, a que desejamos e a que precisamos ter, em consonância com as necessidades da sociedade contemporânea, em que conceitos como autonomia, emancipação, senso crítico, ética e coletividade devem coexistir dentro de um prisma democrático. (PARO, 2016). Em consonância com este mesmo autor,

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica, que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. (...) A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. (...) a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola. (PARO, 2016, p. 13)

E acrescenta que:



para que a escola possa bem desempenhar sua função de levar o aluno a aprender, ela precisa ter presente a continuidade entre a educação familiar e a escolar, buscando formas de conseguir a adesão da família para sua tarefa de levar os educandos a desenvolverem atitudes positivas e duradouras com relação ao aprender e ao estudar. Grande parte do trabalho do professor é facilitado quando o estudante já vem para a escola predisposto para o estudo e quando, em casa, ele dispõe da companhia de quem, convencido da importância da escolaridade, o estimule a esforçar-se ao máximo para aprender. (PARO, 1998, p. 7)

Dessa maneira, para que haja de fato uma gestão democrática na escola pública, é necessário viabilizar um projeto de democratização das relações no interior da escola e investir na criação de ambientes que proporcionem a participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola. Outrossim, torna-se imprescindível a família dar continuidade ao processo educativo das crianças em casa, uma vez que estas não aprendem somente no espaço escolar, e que a parceria entre escola e família é de extrema necessidade para o êxito de todos, sobretudo, das crianças.

O conceito de democracia incorpora a lógica da vida e do cotidiano em sociedade, uma vez que acredita no trabalho partilhado, no poder coletivo e na participação conjunta no processo de tomada de decisão, que diz respeito aos objetivos da escola e as possíveis formas de alcançá-los. Podemos afirmar que a democracia na escola é um processo que está sempre em construção e que precisa ser fomentada na proposta pedagógica e, sobretudo, posta em prática nos espaços da escola.

Sendo assim, a gestão democrática implica participação de todos os segmentos da unidade escolar, a elaboração e execução do plano de desenvolvimento da escola, de forma articulada, para realizar uma proposta educacional compatível com as necessidades pedagógicas e, simultaneamente, sociais. Paro (2016) acrescenta que

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2016, p. 16)

Assim, segundo Paro (2016), para ter uma escola transformada, precisamos ser agentes de transformação, a começar pelas mudanças no sistema de autoridade e distribuição do trabalho dentro da escola. Podemos salientar que na gestão democrática da escola pública, a participação é um direito de todos, pois é no coletivo que construímos um conhecimento global sobre a escola que temos e que escola queremos construir. Paro (2016) afirma que a classe trabalhadora precisa se apropriar desse movimento de transformações, uma vez que é a partir dele que se entrelaçam os diversos saberes que cada parte da comunidade escolar tem a

contribuir; que se cria a possibilidade de um trabalho coletivo, em prol de uma educação pública de qualidade. Como refere Paro,

Dessa forma, a democratização da gestão da escola básica não pode restringir-se ao limites do próprio estado, — promovendo a participação coletiva apenas dos que atuam em seu interior — mas envolver principalmente os usuários e a comunidade em geral, de modo que se possa produzir, por parte da população, uma real possibilidade de controle democrático do Estado no provimento de educação escolar em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade. (PARO, 1998, p. 6)

Dessa maneira, a gestão democrática não deve se limitar apenas às limitações do Estado, mas fomentar a participação de todos os atores que compõem a comunidade escolar. Paro (1998) ressalta ainda que, para além do controle democrático do Estado, é preciso o provimento da quantidade e qualidade para o cumprimento das exigências do poder público e das demandas da favela da Maré.

No que tange especificamente à dinâmica da Maré, muitos responsáveis não participam mais efetivamente da vida escolar de seus filhos, sob a justificativa de terem compromisso com o trabalho. Diante dessa realidade, Paro (2016) afirma que

Outro aspecto importantíssimo do problema da participação da comunidade na escola e que requer medidas corajosas a respeito refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. Não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação. A este respeito, uma medida que acredito deva ser tomada em nível de Congresso Constituinte é a instituição de um dispositivo constitucional que facilite a participação dos pais na vida da escola, através da progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas. Tal dispositivo poderia ser imaginado, a princípio, na forma de liberação do trabalhador com filho em idade escolar, de um determinado número de horas de trabalho, sem prejuízo de seus vencimentos, nos dias em que ele tivesse que comparecer à escola para participar de assembleias ou tratar de problemas relacionados à escolarização de seu filho. (PARO, 2016, p. 18)

Dessa forma, para além de uma gestão democrática na escola pública, Paro (2016) ressalta a importância de condições materiais propiciadoras, para que os responsáveis trabalhadores também participem da rotina e vida escolar das crianças, sem prejuízo de seus vencimentos. De certo, a classe trabalhadora ainda é a que menos pode comparecer à unidade escolar e participar com afinco das atividades diárias.

A segunda questão do quadro que procurou observar a atitude das mães entrevistadas diante das decisões políticas que envolviam a educação do seu filho (a) na escola, aponta um problema de entendimento da pergunta, pois avaliou a sua participação de forma micro, apenas no interior da escola, e não em relação às deliberações das autoridades públicas e os seus possíveis impactos na educação de seus filhos.

Das dez mães que responderam à pergunta, apenas três fizeram uma reflexão acerca da questão política, sendo que a entrevistada Aldieneia fez, inclusive, referência ao impacto das

deliberações da Prefeitura em tempos de pandemia da Covid-19, algo que infere uma percepção dessa mãe em relação aos fatos que ocorrem na sociedade, bem como pode ser percebido na sua fala:

*Com o aumento da rede social, eu procuro tá sempre me atualizando, vou nos canais. Eu mando email, eu reclamo, eu falo... e... a decisão política. Nós tamos no meio de uma pandemia. E os prefeitos e os governadores, principalmente o sr. Prefeito, ele quer voltar às aulas agora. E... por meios da rede social, eu tento me expor. Expor minha opinião, o que eu acho, o que eu penso... (ALDIENEIA, MÃE)*

Dessa forma, essa mãe se posiciona politicamente de várias formas, buscando interferir nas decisões políticas que envolvem a educação de seu filho na escola. De certo, a maioria das mães ainda assume um lugar de alienação no que tange ao posicionamento político frente às decisões para a educação pública na favela da Maré. É válido ressaltar a importância de ter acesso à informação e conhecimento para contestar ou ratificar propostas do poder público vinculadas à esfera educacional.

A partir das demais respostas dadas à segunda questão, podemos concordar com Carvalho (1995) quando sinaliza que há uma carência em relação às lutas populares pela cidadania e, inclusive, anomalias para implantação e desenvolvimento da cidadania no Brasil. Historicamente o povo brasileiro não se apresenta em massa, quando o assunto é participação cívica e/ou reivindicações de promessas feitas em campanhas políticas; senso crítico em relação aos candidatos que se colocam à frente para gerir algum cargo público. Temos uma lei e uma realidade como dois pontos distantes, senão antagônicos. Certamente, o não conhecimento das legislações brasileiras e, especialmente, as da esfera educacional, tem transformado cidadãos em meros espectadores dos acontecimentos político-sociais, fazendo-os confundir direitos com favores. Desse modo, Saes (2001) acrescenta que:

*Esse fator seria a cultura política ibérica: ela teria transmitido ao Brasil, desde o início da colonização, um ideal de comunidade paternalista, no qual não há lugar para a luta pela conquista de direitos, substituída esta pela distribuição de favores por parte dos de cima e pela manifestação de lealdade ou gratidão por parte dos de baixo. (CARVALHO, 1995 apud SAES, 2001, p. 385)*

Dessa forma, buscar acesso à cultura, ao conhecimento, à informação jurídica ainda é fundamental, para compreender nossos deveres e entender também que direito descrito na lei não é favor para o cidadão; portanto, é preciso desmontar o cenário de coronelismo que ainda perdura em muitas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Os responsáveis entrevistados da Maré mostraram muita gratidão ao serviço público que é oferecido às crianças no EDI Professora Solange Conceição Tricarico, entretanto, podemos afirmar que, muitas vezes, pelo fato de não conhecerem seus reais direitos e, sobretudo, os

direitos de seus filhos, acabam por compreender que estão recebendo favores por parte da unidade escolar.

Nesse sentido, Carvalho (1987) afirma que: “se a República não republicanizou a cidade, cabe perguntar se não seria o momento de a cidade redefinir a República segundo o modelo participativo que lhe é próprio, gerando um novo cidadão mais próximo do cidadão.” (CARVALHO, 1987, p. 154). Dessa maneira, da mesma forma que a República não republicanizou a cidade e clamou por um novo cidadão mais participativo para redefinir essa república, de modo que não assistissem a tudo bestializados; as legislações também não mudarão a sociedade atual se cada cidadão não tomar conhecimento de suas incumbências legais e exercê-las no seu cotidiano, ora cumprindo deveres, ora tecendo diálogos políticos e reivindicações acerca do cumprimento dos seus direitos listados na lei, com vistas à melhoria de todos os setores sociais.

O último quadro analisado neste capítulo revelou a expectativa das mães em relação ao ensino público oferecido na Favela da Maré, e nesse sentido e em consonância com a questão estabelecida no título “Muito se espera?”, pretendemos verificar quais são os principais anseios das entrevistas, sob o ponto de vista educacional.

#### Quadro 9 - Expectativa das mães em relação ao ensino público oferecido no EDI Professora Solange Conceição Tricarico

Participantes	O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?
Raquel	Espero que continue sendo o mesmo EDI que tive e tenho prazer de deixar meu filho, com excelentes profissionais que estão sempre dispostos a acrescentar o seu melhor na vida de nossas crianças e que os nossos governantes possam olhar com mais apreço para seus professores, alunos e familiares.
Suzani	Espero que nunca se perca a vontade de melhorar e que sempre lute junto aos responsáveis mesmo atingindo a minoria, pois a minoria pode crescer, e a minoria muitas vezes vence!
Roberta	É que eles continuem assim, não mude nada. Essa garra que eles têm, esse empenho de ver sempre as crianças bem... esse respeito pelos pais que... é sobre-humano, assim, é algo lindo de se ver, que hoje em dia isso quase que não existe mais... o respeito que têm pelos pais, pelas crianças... a dedicação deles, que- nossa! Nota mil! Então assim, eu espero que isso nunca mude neles. Vejo que nós somos uma família. E assim, eu deixo meu filho com toda confiança lá, sabe, meu filho tá desde os dois aninhos no EDI, hoje ele tá com cinco e... e fica pedindo pra ir pra escola, pergunta se o coronavírus foi embora de tanto amor que ele tem... E é isso, eu quero que... eu quero que- continue do jeitinho que tá. Está perfeito. Eu amo o EDI Solange Tricarico
Mãe 4	Espero do EDI que o meu filho aprenda a conviver em sociedade, aprender a se comunicar. Espero muitas coisas, mas também eu agradeço muito pela escola ter acolhido meu filho, por... ter dado sempre essa assistência pra ele, pra mim também, eu só tenho a agradecer. Não tenho nada que reclamar, não. Agradecer você, professora, que Deus lhe dê tudo de maravilhoso na sua vida. Um abraço, fica com Deus, gostei de responder

Daniella	Espero que continuem com esse olhar sensível, respeitoso e amoroso que tem para com nossos filhos. Espero que alcancem patamares mais altos, que os recursos não sejam uma utopia oferecidos pela Prefeitura, mas que se tornem uma realidade. Espero que os momentos que meu filho ainda irá passar no EDI, venham ficar marcados na vida dele, com boas lembranças. “EDI Tia Solange, criando boas memórias na vida dos pequeninos”.
Camila	Na verdade, eu não espero nada além do melhor pra minha filha, porque eu sou sempre surpreendida por essa equipe maravilhosa, que está sempre inovando no aprendizado das crianças. Eu só tenho a agradecer por todo o carinho, por toda a dedicação que essa equipe do EDI Solange tem com nossos filhos. Eu costumo dizer que o EDI é o mundo da imaginação da minha filha, é... aonde ela aprende brincando.
Aldieneia	Espero do IDI Solange Tricolato... Então... no momento, o que eu espero... assim... eu acho que a gente- que os profissionais de lá, tanto a professora, como a diretora, são uns excelentes profissionais, eu espero que eles continuem com esse trabalho maravilhoso que eles fazem... eles tratam a nossa criança com amor, com carinho... ensinam a educação... então assim... na minha opinião, ele... o IDI Solange é a melhor escola de Educação Infantil da área da Maré.
Bianca	Eu espero que ele continue melhorando e que seja mais valorizada, porque ela tem grandes profissionais que trabalham com amor.
Denise	É, o EDI, é, PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO vem me surpreendendo a cada dia, com uma gestão e uma equipe maravilhosa. Espero que continuem assim, com essa garra, e priorizando sempre as crianças, como sempre fez. Nota dez.
Claudia	O que eu acho do EDI Sol? É... acho perfeito, dentro das possibilidades que a escola consegue trabalhar... é... vejo muita dedicação dos funcionários. Consegui... tirei minha filha de uma outra escola, como eu já disse... saí... eu não moro dentro da comunidade, resolvi colocar lá por conhecer a escola e saber do trabalho que é feito. Um trabalho de muita qualidade, dentro das possibilidades que o município oferece
Erika	Bom só tenho a agradecer ao EDI por tratar tão bem meu filho, fazer ele ter confiança nele mesmo transmitindo amor, carinho ensinando que há vida é um mundo divertido, basta sabermos viver com responsabilidade, limites e ter colocado uma professora tão dedicada que se preocupa com cada um de seus alunos...

Fonte: Joyce Estani e responsáveis entrevistados, 2020.

A partir da análise desse quadro, foi possível observar um retorno unânime das mães em relação às suas expectativas, no que se refere à Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico. Os anseios revelaram gratidão ao comprometimento dos funcionários; uma mãe sugeriu que o EDI nunca perca a perspectiva de melhorar e lutar junto aos responsáveis por uma educação pública e de qualidade. É válido ressaltar que essa gratidão acaba por identificar o serviço público como algo beneficente, que proporciona possíveis favores à população. Quando, na verdade, esse trabalho público deve ser de fato oferecido com qualidade, como previsto pela Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à garantia do padrão de qualidade.

Já a mãe 4 expressou suas expectativas com as seguintes palavras:

*Eu espero... eu espero do EDI que o meu filho aprenda a conviver em sociedade, aprender a se comunicar e etc. Espero muitas coisas, mas também eu agradeço muito pela escola ter acolhido meu filho, por... ter dado sempre essa assistência pra ele, pra mim também, eu só tenho a agradecer. Não tenho nada que reclamar, não. (MÃE 4)*

Diante do exposto, podemos perceber que as expectativas são projetadas tanto para dentro do EDI como para o âmbito social das crianças. A partir do estabelecimento do diálogo com a favela pôde-se estabelecer um canal de comunicação, que além de ouvir diferentes vozes dos discursos dos responsáveis, foi capaz de evidenciar no trabalho do EDI Professora Solange Conceição Tricarico a “consciência para o outro”, que implica na verdadeira solidariedade, em estar com eles para lutar em prol da transformação da realidade objetiva, que os faz ser este “ser para o outro”. (FREIRE, 2013, p. 33) Dessa maneira, é nesse contexto de “ser para o outro”, de lutar de forma conjunta, que conseguiremos uma melhor realidade na educação infantil pública na favela da Maré.

Nas respostas deste último quadro, além dos elogios, percebemos também problemas sinalizados em relação à infraestrutura, de material e de recursos. Outrossim, a dura realidade da violência foi mencionada como um fator extremamente negativo; averiguado que a maior expectativa dessas mães está na presença da escola como uma parceira de luta pela educação na favela, de acordo com uma das entrevistadas: “*Espero que nunca se perca a vontade de melhorar e que sempre lute junto aos responsáveis*”. (SUZANI, MÃE).

De acordo com Pimenta (1995), a escola que possui esse perfil sinalizado pelas mães responsáveis do EDI, de parceria acaba por contribuir para a formação do novo cidadão, ou seja, quando esta unidade de ensino se compromete com a formação do novo cidadão, projeta uma educação voltada não somente para uma repercussão escolar, mas sobretudo, político-social

e redirecioná-los em sociedade e as atitudes sociais - cooperação, solidariedade, ética -, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da humanização da sociedade. Tarefa ampla, complexa e nova! que requer que as escolas, os sistemas de ensino se direcionem, se organizem, se equipem para isso; revejam sua organização e se organizem de um modo novo. (PIMENTA, 1995, p. 79)

Para atingir esses objetivos explicitados por Pimenta (1995), a escola precisa rever sua organização no que se refere ao trabalho pedagógico. Segundo essa mesma autora, o novo não elimina o que já fora construído anteriormente, apenas ressignifica com uma nova prática que conta com todos os atores da comunidade escolar. Assim,

é necessário que a Escola traduza para si, especifique e detalhe os avanços e os problemas da civilização atual - a riqueza e a miséria: a fome, a falta de moradia, de trabalho, a violência, a acumulação, a barbárie etc. Quais desafios a problemática da civilização coloca para a Escola, a fim de que esta forme o novo cidadão? Como a

Escola vai traduzir no seu e pelo seu trabalho essa problemática? Estas são as questões fundamentais da nova organização do trabalho na Escola. (PIMENTA, 1995, p. 79)

No que se refere à necessidade que a escola tem de conhecer a si própria, seu entorno, os problemas da civilização atual, é fundamental ter essas demandas específicas no Projeto Político Pedagógico. Nesse sentido, neste ano de 2020, o EDI Professora Solange Conceição Tricarico objetivou na sua proposta pedagógica, falar do lugar onde está situado e onde a grande maioria das crianças residem, a saber, na favela da Maré. De fato, o foco não fora trabalhar apenas os pontos positivos da Maré, mas também mostrar as intempéries e problemáticas presentes nesse espaço. Dessa forma, foi preciso apresentar as riquezas culturais, as produções peculiares da população mareense, os grandes espaços de potência e propagação da cultura como o Museu da Maré, por exemplo. Por outro lado, também igualmente necessário falar das realidades mais problemáticas como a miséria, a fome, a falta de uma moradia estruturada, falta de saneamento básico, falta de empregos, violência, entre outros temas que as próprias crianças mencionam.

Sendo assim, a escola trabalha para a formação do novo cidadão. Isso não significa dizer que a criança não tenha parte com a cidadania ou que não caracterize um ser político-social, em função de sua pouca idade; significa afirmar que esta criança passará a compreender seu papel no lugar onde está inserida, tendo capacidade crítica e transformadora em suas ações.

Apesar da notória ausência do poder público, verificamos que o EDI Professora Solange Conceição Tricarico se soma às iniciativas exitosas da favela, que por meio do Museu da Maré, associações como a Redes da Maré, movimentos de pré-vestibular comunitários, entre outros, representam a Favela da Maré como um espaço de cultura, resistência e de grande potência.

Nesse momento retomamos o referencial teórico desta pesquisa em contraponto com as informações apuradas no estudo empírico, efetuado com uma amostra das mães de alunos do EDI Professora Solange Conceição Tricarico. A parte teórica, do histórico de urbanização da Cidade até os aspectos legais da Educação Infantil, evidenciou questões que consideramos chave para a compreensão do tema, incluindo o alcance dos objetivos delimitados.

No primeiro capítulo, o histórico do urbanismo apresentou o surgimento das favelas, que suscitou fenômenos como a exclusão social e a luta de classes, conceito fundamental para a parcela pobre da sociedade, que a partir do processo de urbanização da cidade foi afastada, não só do centro em direção às periferias, mas também da discussão política, conforme expressado por Carvalho (1987). O fenômeno da dualidade social surge neste capítulo como pano de fundo das favelas, que se especifica na Favela da Maré, e no contexto de seu histórico,

observado não apenas pela ótica da violência, mas também como um espaço de resistência cultural.

Acerca do objetivo geral desta dissertação, de investigar os principais desafios enfrentados para a oferta da Educação Infantil na rede pública da Favela da Maré, a violência, reconhecida pelas mães nesta pesquisa como uma barreira para a frequência escolar de seus filhos, é definitivamente um dos principais desafios enfrentados para a oferta da Educação Infantil na rede pública da Favela da Maré.

No segundo capítulo a abordagem da Educação Infantil na Favela como tema central, a partir das concepções de infância, e do histórico da escolarização infantil, evidenciou um outro viés da dualidade, dessa vez na diferença da oferta de ensino para ricos e pobres, que também pode ser evidenciada por um trabalho de assistencialismo, visto no capítulo anterior, como em todo o desenvolvimento histórico da educação brasileira destacado na segunda parte deste estudo.

Sobre as implicações práticas da dualidade educacional, embora a sua base se sustente na concepção de um ensino teórico e científico para os ricos, e numa educação profissionalizante para os pobres (que, a princípio, não pode ser observada na creche), o caráter ambíguo na qualidade de investimento público pôde ser avaliada no levantamento das opiniões das mães sobre a Educação Infantil na Maré e suas possíveis diferenças em relação aos grandes centros. Nesta parte do estudo a metade das entrevistadas não apontaram diferenças entre o ensino oferecido na Favela da Maré (até por desconhecimento de outras realidades, conforme apontado por Raquel) e em nos chamados grandes centros, enquanto a outra apontou carências nas unidades da favela, principalmente no que se refere à falta de investimentos públicos na estrutura das creches.

Fechando este capítulo resgatamos a questão das Favelas afastadas da cidadania, a partir de uma figura que surge, nos artigos da Lei (já discutidos no capítulo 2), como um cidadão de direitos, e cuja educação foi historicamente responsabilidade exclusiva da família. No aspecto legal, embora os decretos não sejam capazes, de forma individual, de garantir o acesso à Educação Infantil, podemos ressaltar, porém, a evidência do seu caráter inaugurador da criança como um sujeito de direitos, em contraposição ao histórico mostrado na Infância, em que os pequenos eram dignos de piedade.

Observamos que a “letra da lei”, por si só, de modo isolado, não é capaz de garantir a mudança da estrutura educacional, conforme apontado por Saviani (2016), nem tampouco, tem o poder de instituir um bairro apenas por decreto, como no caso da Favela da Maré (SILVA, 2006).



Finalmente, voltando às questões propostas no título, e nos objetivos específicos desta dissertação: Pouco se tem? Muito se espera? Atribuiremos a seguir, nas conclusões, o sentido a esta questão, de acordo com as respostas das mães entrevistadas neste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este texto, mas não esgotando a continuidade desse raciocínio epistemológico e empírico, ressaltamos a relevância de destacar as principais discussões dos capítulos, com vistas a reforçar as categorias mencionadas e as hipóteses da pesquisa. No capítulo 1, discutimos, com base nos autores Oliven (2010), Lopes (2008), Ojima (2007), Davis (2006) e Carvalho (1987), acerca do processo de urbanização e favelização da Cidade do Rio de Janeiro. Retomamos o trabalho de Carvalho (1987), cuja contextualização nos deu subsídio para compreender e discorrer sobre o processo de europeização da cidade carioca no início do século XX e o afastamento das camadas menos favorecidas da população da discussão e cidadania política da época. De fato, essa discussão ainda é muito atual e perpassa não só a Maré, mas a sociedade brasileira como um todo. Refletimos também sobre Periferia e Favela, e para tanto, tomamos como base os estudos realizados por Machado (2002), Perlman, (2002), Zibechi (2015) que, dentre outros autores, abordam os estereótipos que marcam a visão da população favelada, mencionando a violência, falta de estrutura básica de higiene e saúde, porém traz também esse lugar como um espaço de luta, produção cultural, resistência e manifestação artística, bem como ocorre na favela da Maré.

No capítulo 2, problematizamos o conceito de criança, chegamos até a categoria *infância* e da criança na condição de sujeito de direitos; dialogamos com Ariès (1981), Fernandes; Kuhlmann Júnior (2004), Lajolo (2006). Analisamos também questões relativas à criança no processo de institucionalização escolar, que tratam da Educação Infantil, a partir dos períodos históricos que incidem na dualidade da oferta escolar, de modo a possibilitar a reflexão acerca da educação desenvolvida nas Favelas. Para isto, trabalhos de autores como Andrade (2010), Didonet (2001), Kramer (1999), Oliveira (2001) e Souza (2010), são utilizados para o desenvolvimento das relações entre a infância e a Escola, além de textos de Freire (1986), Beto (1886) Santos (2017), Saviani (2008). Finalizamos o Capítulo 2 com a legislação nacional acerca da Educação Infantil, nas quais destaca-se a figura da criança como um sujeito de direitos, que ocupa um lugar, desempenha um papel em todos os contextos sociais que circula; exerce cidadania e interfere nas situações político-sociais, das quais está envolvida.

O terceiro capítulo trata do Estudo de Caso do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) Professora Solange Conceição Tricarico, que versa acerca do levantamento da visão e expectativas de uma amostra de mães de alunos deste EDI, acerca dos principais desafios encontrados para a oferta educacional e frequência das crianças neste espaço. Em se tratando

dos desafios e possibilidades da oferta da Educação Infantil numa favela complexa, como a Maré, seja sob aspecto histórico analítico desenvolvido neste trabalho, ou a partir da estrutura do EDI analisado, surgem questões em pauta: o que se tem, em termos de Educação Infantil no Espaço de Educação Infantil Professora Solange Conceição Tricarico é suficiente para o atendimento de uma favela carente de serviços públicos? O que as mães entrevistadas esperam do EDI? Como superar as precariedades e oferecer de fato um ensino público e de qualidade para as crianças da Maré?

Além da literatura, as respostas das mães evidenciaram que muito pouco se tem na Maré em termos de segurança, infraestrutura, saneamento básico, investimentos públicos que possam responder às demandas de uma população de quase 140 mil pessoas. Porém, muito se tem na Favela da Maré. Muita luta, resistência, cultura, esperança, potência e o EDI Professora Solange Conceição Tricarico foi identificado como um desses espaços na Maré.

Concluimos, a partir do levantamento teórico, e na parte empírica deste estudo, que a Favela da Maré conquistou a estrutura que possui (ainda deficitária) em virtude da capacidade de organização e luta de seus moradores, e que sua expectativa está centrada no respeito por parte da sociedade no que tange às suas especificidades.

Neste trabalho, o dualismo surgiu como um conceito de exclusão e de ambiguidade de correntes no ensino. O hiato entre a educação erudita e o ensino para o mercado de trabalho, a confusão na concepção assistencialista de ensino; entre o público e o privado, evidenciam a diminuição da participação do Estado na Educação, que está cada vez mais a cargo na iniciativa privada, numa trajetória inversa a da própria educação infantil, cujo histórico aponta a transição entre a responsabilidade da família para o dever do Estado.

Outra reversão de caminho estabelecida pela tradicional oferta de bens e serviços para a favela, de modo que o morador aguardava a intervenção do Estado ou de instituições privadas, é a tomada das rédeas de seu destino por meio de ações dos próprios moradores, que criaram o Museu da Maré, cursos preparatórios para ingresso nas Universidades, de modo a combater a desigualdade de classes, num embate e enfrentamento contra o caos e busca pela cidadania, configurando a Favela como um espaço de resistência política e cultural.

Nesse sentido, um depoimento de uma das mães expressa a esperança e a expectativa desta comunidade em obter a cidadania plena. E o que pode representar, se não uma resposta, um caminho para a indagação desta dissertação, Educação Infantil na Favela da Maré: pouco que se tem? Muito se espera?

*Espero que continue sendo o mesmo EDI que tive e tenho prazer de deixar meu filho, com excelentes profissionais que estão sempre dispostos a acrescentar o seu melhor na vida de nossas crianças e que os nossos governantes possam olhar com mais apreço para seus professores, alunos e familiares (RAQUEL, MÃE).*

Apontamos que embora tenham sido delimitados o tema, objeto de estudo e objetivos, este trabalho ampliou a discussão da esfera educacional ao dissertar acerca de aspectos históricos e sociológicos do cotidiano das favelas, que revelou uma riqueza cultural e luta de classes, a despeito de todos os seus problemas, como a violência, que não é capaz de apagar o brilho e a esperança dos seus moradores por um lugar melhor, de paz, mais estruturado e mais atendido em suas demandas.

Desta feita, a escuta de uma parcela, ainda que pequena, das mães do EDI em questão, caracteriza um espaço aberto para dialogar com um partitivo da população da Maré, que vivencia uma rotina de grandes desafios para a simples frequência escolar de seus filhos, algo que é natural e comum para as camadas mais abastadas.

Sugere-se para futuros estudos, por exemplo, a ampliação do questionário e de suas categorias, e também da amostra de participantes, incluindo a escuta das crianças, de modo que possa ampliar os limites desta linha de raciocínio epistemológico, principalmente num panorama futuro, diferente desta época, a saber, de grande crise da saúde pública da COVID – 19. Outrossim, a ampliação dos estudos sobre currículo e BNCC, ouvindo professores e gestores da Educação Infantil, atuantes na Maré.

Por fim, essa pesquisa almejou estar em consonância com a realidade do cotidiano da Maré, num movimento de escuta de suas demandas sociais e pedagógicas – questões diretamente imbricadas. Fomentando que apesar de todo contexto de violência, ausências e precariedades, há uma população forte que luta por dias melhores e que acredita que através da educação pública de qualidade, mudanças significativas podem vir à tona. Outrossim, a oferta da Educação Infantil, nesta favela, mais especificamente no Espaço de Desenvolvimento Professora Solange Conceição Tricarico, pauta-se na formação plena da criança, sob os eixos de interações e brincadeiras, para que aquela exerça sua cidadania de forma crítica, participativa, autônoma e atue para a transformação de seu contexto histórico-social. Esta criança, por sua vez, não será apenas uma espectadora de sua história, entretanto, uma protagonista ativa em suas realizações dentro e fora do espaço escolar.

## REFERÊNCIAS

ABDC, **Associação Brasileira de Currículo (ABdC)**. Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017, Rio de Janeiro, RJ: Associação Brasileira de Currículo (ABdC), 2017. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/associacao-brasileira-de-curriculo-abdc-encaminha-documento-ao-cne-no-contexto-das-audiencias>>. Acesso em: set. de 2020.

ALVES, Nilda. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC): E os cotidianos das escolas: relações possíveis? In AGUIAR, Marcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas..** Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ANPED; ABDC. **Exposição de Motivos: BNCC-EM**. 2018. Disponível em: Acesso em:<[https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped\\_abdc\\_contrabncc-emago2018final.pdf](https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf)>. Acesso em set. de 2020.

ANTUNES, A. 35 anos de politecnicidade na saúde. **Revista Poli: Saúde, Educação, Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 12, n.72, p. 6-15, 2020.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum.**, Belém, v. 12, n. 3, p. 939-949, dez. 2017 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222017000300939&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222017000300939&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ARAUJO, Helena Maria Marques. Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum**, Belém, v. 12, n. 3, p. 939-949, dez. 2017 .Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-81222017000300939&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222017000300939&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 02 set. 2020.  
<https://doi.org/10.1590/1981.81222017000300015>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Nota pública da ANPEd contrariamente ao documento orientador de políticas para Educação Básica apresentado pela SEB/MEC à consulta pública como Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro: ANPEd, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: set. de 2020.

AQUINO, A.D.B. Trilhas legais da apropriação territorial: a Lei de Terras de 1850. **REH**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 72-91, 2017.

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ATUESTA, L. H., SOARES, Y. Urban upgrading in Rio de Janeiro: Evidence from the Favela-Bairro programme. **Urban Studies**, [S.l.], v. 55, n. 1, p. 53–70, 2018.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CAMPOS, Rosânia. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola. Brasília**, v. 9, n. 17, 2015. P. 353-366. (Dossiê Base nacional comum: projetos curriculares em disputa).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Entre Mia Couto e Michel Vandembroeck: outra educação da infância por inventa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

BETIM, F. As cartas das crianças da Maré: “Não gosto do helicóptero porque ele atira e as pessoas morrem”. **ElPaís**, Rio de Janeiro, ago. 2019.

BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

BRANDÃO, C.R. **Em Campo Aberto**: escritos sobre a educação e a cultura popular. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **STF confirma restrição a operações policiais em comunidades do RJ durante pandemia**. 2020. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=448994&ori=1>. Acesso em: ago. de 2020.

CARDOSO, C. O espaço e o lugar na favela: as diferentes representações e identificações sobre a Favela da Maré, Rio de Janeiro. **Geosul**, Florianópolis, v. 30, n. 59, p 145-166, 2015.

BURGOS, M. B. Escola e Projetos Sociais: uma análise do ‘efeito-favela’. In: PAIVA, A. R.; BURGOS, M. **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2009. p. 59-131.

BUSETTO, A. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In: CARVALHO, A.B.; SILVA, W.C.L (Orgs.). **Sociologia e Educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 113-133.

CARVALHO, A.M.O. Formação Docente para a Educação Pré-Escolar na Época da Ditadura Militar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1061-1075, 2015.

CARVALHO, J.M. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, J.M. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, J.M. Desenvolvimento de La Ciudadania en Brasil. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 4, p. 212-215, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9108>. Acesso em: 23 out. 2020.

CHALHOUB, S. **Cidade Febril**: cortiços e epidemias na corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Fiocruz lança Boletim Socioepidemiológico da Covid-19 nas Favelas**. 2020. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/ultimas-noticias-cns/1273-fiocruz-lanca-boletim-socioepidemiologico-da-covid-19-nas-favelas>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CORSINO, P. **Revisão de Políticas e Serviços de Educação Infantil no Brasil – MEC – UNESCO – OCDE**. Relatório do estudo do município do Rio de Janeiro, 2005.

COSTA, R.S. A Fundação Leão XIII Educando a Favela (1947-1964). In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX ENGELS, 8., 2015, Campinas. **Resumos [...]**. Campinas: UNICAMP, 2015.

COSTA, R.S. **A Fundação Leão XIII Educando os Favelados (1947-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CURY, C.R.J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CURY, C.R.J. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

SACCONI, L.A. **Dicionário Sacconi da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Nova Geração, 2010.

DIDONET, V. Creche: a que veio... para onde vai... **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73. p. 11-27, 2001.

ENTWISTLE, H. **António Gramsci**: Conservative Schooling for Radical Politics. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: SME, 2019

FERES, B.S. Professor, posso ir? Quantos passos? **Linguagem em (re) vista**, Niterói, v, 3, n. 5, 2006.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo, Cortez, 1989.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes. (org.). **A infância e sua educação – materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRA, L.F. Favela, bairro ou comunidade? Quando uma política urbana torna-se uma política de significados. **Dilemas**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 95-114, 2007.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

FREIRE, P. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2003.

FREIRE, P. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

FREIRE, P. **Observação Registro e Reflexão**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Adriano Vargas; RIBEIRO, William de Goes. Disputas pela base nacional comum curricular: pensando em diferença e em educação. **Revista Teias**, [S.l.], v. 19, n. 54, p. 333-347, set. 2018. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/34485>>. Acesso em: 05 set. 2020. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2018.34485>.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Anos de Incerteza** (1930 - 1937). c2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1>. Acesso em: 20 abr. 2020.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000a.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. 2014. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.



GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GADOTTI, M. Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Um CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. **Anais Eletrônicos** [...]. Évora: Universidade de Évora, 2000b.

GARCIA, R.L.; LEITE FILHO, A, **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro, DPSA, 2001.

GUIMARÃES, C. Educação para a Indústria. **Revista Poli: Saúde, Educação, Trabalho**, Rio de Janeiro, v. 12, n.72, p. 16-19, 2020.

GUIMARÃES, D.O.; OLIVEIRA, A.D.; SANTOS, N.O. Educação Infantil Pós LDB/96: Identidade Docente e Formação de Professores. **Revista Contemporânea De Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 362, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IMAGENS mostram crianças deitadas em creche durante operação na Maré. **G1**, Rio de Janeiro, 06 de dez. de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/imagens-mostram-criancas-deitadas-em-creche-durante-operacao-na-mare.ghtml>>. Acesso em ago. de 2020.

IMBUZEIRO, Rogério. Descaso e ganância podem acabar com o Museu da Maré, referência nacional de projeto que deu certo dentro de favela. **Conexão Jornalismo**, Rio de Janeiro, 18 de set. de 2014. Disponível em: < [Conexão Jornalismo \(conexaojornalismo.com.br\)](http://Conexão Jornalismo (conexaojornalismo.com.br))>. Acesso em ago. de 2020.

KISHIMITO, T.M. importante alfabetizar a criança na pré-escola? **Fac.Ed.** São Paulo, v.7, n. 1, p. 27-41, jun.1981.

KOHAN, W. Infância da educação: o devir-criança. In: KOHAN, W. (Org). **Lugares da infância- filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 51-68.

KOHAN, W. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, 2015.

KRAMER, S. (Org.) **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 10. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KRAMER, S. **O papel social da educação infantil**. 1999. Disponível em: [https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53\\_O\\_papel\\_social\\_da\\_Educacao\\_Infantil.pdf](https://grupoinfoc.com.br/publicacoes/periodicos/p53_O_papel_social_da_Educacao_Infantil.pdf). Acesso em: 10 abr. 2020.

KRAMER, S.; BRANDÃO, Z.; ABRAMOVAY, M. O pré-escolar e as classes desfavorecidas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 39, 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1619>. Acesso em: 17 nov. 2019.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEONARDOS, A.C. GOMES, C.A.; WALTER, R.K. **Estudo de caso aplicado às inovações educacionais: uma metodologia**. Brasília: INEP, 1994. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br>. Acesso em: 23 abr. 2020.

LIMA, N.T.; VIANA, R.A. Entre latifúndios e favelas: o Brasil urbano no pensamento de Anthony Leeds. **Sociol. Antropol.**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 771–805, 2018.

LIRA, J.T.C. O urbanismo e o seu outro: raça, cultura e cidade no Brasil (1920- 1945). **Rev. Bras. Estudos Urbanos e Regionais**, [S.l.], n. 1, p. 47-78, 1999.

LIRA, A.T.N. **As bases da Reforma Universitária da ditadura militar no Brasil**. 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e preposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, L.A. A continuidade do “problema da favela”. In: OLIVEIRA, L.P. (Org). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: FGV, 2002, p.220-237.

MAGNANI, J.G.C. Da periferia ao centro: pedaços& trajetos. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1992, v.35, p.191-203.

MORTATTI, MRL. et al. (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

MOURA, C. **Um Brasil sem creches: Rio de Janeiro, a capital dos sem creches no Sudeste**. 2019. Disponível em: <https://projeto colabora.com.br/ods4/rio-de-janeiro-a-capital-dos-sem-creches-no-sudeste/#>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MUSEU DA MARÉ. **A história da Maré parte II: de 1940**. Disponível em: <http://www.museudamare.org.br>. Acesso em: 27 mar. 2020.

NASCIMENTO, G.; ALMEIDA. **A Educação Infantil no Contexto da Legislação Brasileira: Reflexões Históricas E Repercussões**. Curitiba: PUC-PR, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 5 nov. 2019.

MUSEUS DO RIO. **Museu da Maré**. 2014. Disponível em: <https://www.museusdoriorio.com.br>. Acesso em: 27 ago. 2020.

NEUSTADT, M.N. a favela como lugar: A representação da comunidade no curta “Acende a luz”. **Rev. Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, [S.l.], n. 2, p. 124-138, 2013.

NUNES, C. “Anísio Spínola Teixeira”. In: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto. **Dicionário dos educadores no Brasil**; da colônia aos dias atuais. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2002, p. 71-79.

OLIVEIRA, S.S.R. A “Batalha do Rio de Janeiro” e a representação da “favela”. ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH-RIO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO., 14, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPUH-Rio, 2010, p. 1 - 9.

OLIVEIRA, Z.M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEN, RG. **Urbanização e mudança social no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2010. A cidade como categoria sociológica. pp. 7-23. ISBN 978-85-7982-001-4. Available from SciELO Books .

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2016.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In SILVA, Heron da (org.). **A Escola Cidadã no Contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas: Universidade de Campinas, Faculdade de Educação, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PERLMAN, Janice. A teoria da marginalidade e o ideal tipo. In: PERLMAN, **O mito da marginalidade**: favelas e política no Rio de Janeiro. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002 (3a edição), p.123-167.

PIMENTA, Selma Garrido. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, Abel S. *et. al.* (Org). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995. (Série Idéias, 16) Edição especial.

PIRES, J.; SANTOS, T. **Por que um Censo na Maré?** 2019. Disponível em: <https://mareonline.com.br/por-dentro-da-mare/a-mare-em-dados/>. Acesso em: 5 jul. 2020.

REDES DA MARÉ. **Censo Populacional da Maré / Redes da Maré**. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2019.

RIBEIRO, W.G.; LOPES, R.A. Conhecimento-investimento e Currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura de excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 17, n. 3, p. 659-677, 2017.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Decreto no 20.525, de 14 de setembro de 2001**. Transfere o atendimento da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2001.

RIO DE JANEIRO (Cidade). **Lei complementar nº 16, de 4 de junho de 1992**. Dispõe sobre a política urbana do Município, institui o Plano Diretor Decenal da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em:  
[http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/pastas/legislacao/plano\\_diretor\\_edicao\\_reduzida\\_comentada.pdf](http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/pastas/legislacao/plano_diretor_edicao_reduzida_comentada.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Educação em Números**. 2020. <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 20 jul. 2020.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Plano Estratégico da Prefeitura do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:  
[http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento\\_estrategico\\_1316.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/2116763/4104304/planejamento_estrategico_1316.pdf). Acesso em: 20 jul. 2020.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Espaço de Desenvolvimento Infantil – EDI: Modelo conceitual e estrutura. Disponível em:  
<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/downloads/coordenadoriaEducacao/2viaEDI.pdf2010>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ROCHA, B.A.; ELIAS, C.A. **Revista Entrenós**: um outro olhar sobre favela. 2009. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Escola de Comunicação, Curso de Jornalismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, 2016.

SAES, Décio Azevedo Marques de. A questão da evolução da cidadania política no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 379-410, ago. 2001. Disponível em:  
 <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 out. 2020.

SANTOS, L.A. Caminho da Razão e da Esperança: O Pensamento Social de Celso Furtado – Desenvolvimento, Planejamento e Educação no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.1, p.73-92, 2017.

SANTOS, S.S. os projetos de vida dos jovens da maior favela carioca, a Maré. **Rev. de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 81-96, 2018.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. Os perigos da escola sem partido. **Teias**, [S.l.], v. 19, n. 51, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br>. Acesso em: 25 maio 2019.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o projeto 20 anos do Histedbr. Campinas, 2005. Disponível em: <https://ufpr.cleveron.com.br>. Acesso em: 5 mar. 2020.

SAVIANI, D. Direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. RPD. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.11, n. 23, p 45-58, 2011.

SAVIANI, D. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In. SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A nova LDB. **Pro-Posições**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 7-13, 2016.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. Surgimento da educação Infantil na História das Políticas Públicas para Crianças no Brasil. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista, v. 8, n. 12 p. 257-276 jan./jun. 2012.

SILVA, G. ReFavela (notas sobre a definição de favela). **Lugar Comum: Estudos de Mídia, Cultura e Democracia**, v. 39, p. 37-43, 2011.

SILVA, C.R.R. **Maré: a invenção de um bairro**. 2006. Dissertação (Mestrado em Profissionalizante Em Bens Culturais E Projetos Sociais) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

Silva, J. S., Barbosa, J. L., Biteti, M. O., & Fernandes, F. L. **O que é a favela, afinal?** Rio de Janeiro: Observatório das Favelas, 2009

SILVA, J.; SILVA, K.S. Analisando a concepção de educação integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.1, p. 95-106, mar. 2014.

SOUZA, L.S. **Metodologia da educação infantil**. Lucyana Sobral de Souza. Aracaju: UNIT, 2010.

SPODEK, B.; SARACHO, O. N. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SPOSITO, M.P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educ Pesq**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001.

STEPHANOU, M.B; CÂMARA, M.H. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: Vol. III- Séculos XVI-XVII. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, A. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.70, n.166, 1989.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **História da UNE**. 2011. Disponível em: <https://une.org.br/2011/09/historia-da-une>. Acesso em: 5 mar. 2020.

VALLADARES, Lícia. **A invenção da favela**: Rio de Janeiro: FGV, 2005.

VALLADARES, Lícia. A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 15, n. 44, p. 5-34, 2000.

VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

YIN, R.K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZIBECHI, R. Periferias urbanas: contra poderes dos de baixo? In: ZIBECHI, R. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias latino-americanas. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário utilizado para pesquisa na Maré

Nome (opcional): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M ( )

Como você identifica sua cor ou raça?

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

Tem filhos? ( ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_\_

#### Renda familiar

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

#### Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

#### Responda:

1. O que é favela para você?
2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?
3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?
4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?
5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?
6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.
7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?
8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?
9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?
10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?

VOCÊ TAMBÉM PODERÁ RESPONDER ESSAS QUESTÕES POR VÍDEO OU ÁUDIO. TIRE FOTOS E ENVIE O DESENHO DO SEU FILHO (A) PELO WHATSAPP, PARA O REPRESENTANTE DA TURMA. AGRADECEMOS A SUA PARTICIPAÇÃO!

#### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

**PEÇA AO SEU FILHO (A) QUE DESENHE COMO ELE (ELA) VÊ O LUGAR ONDE MORA E COMO VÊ A ESCOLA ONDE ESTUDA (EDI PROFESSORA SOLANGE CONCEIÇÃO TRICARICO). MANDE AS FOTOS PARA O REPRESENTANTE DA TURMA.**

## APÊNDICE B – Questionário Raquel

**Nome (opcional): Raquel Valério**

**Idade: 35** Sexo: F ( X ) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( X ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

**Tem filhos?** ( X ) Sim ( ) Não Quantos? 2

### Renda familiar

(X) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

(X) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

### Responda:

#### 1. O que é favela para você?

E um local onde existe uma aglomeração desacerbada de casa e pessoas em locais pequenos, onde os recursos do governo não chega para todos e quando chega vem subtraído, refletindo em uma má condição de trabalho e recursos.

#### 2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?

Sim! Mas poderia ser ou ter uma fórmula que no meu modo de vista poderia agradar mais conteúdo com relação aos escolas particulares em relação a cada faixa etária.

#### 3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?

Em relação a mim nenhuma no momento pois não trabalho fora e consigo conciliar a minha jornada de trabalho em casa com eles no horário escolar. Dificuldades tenho SIM! no trajeto que faço. Ter que passar por algumas ruas esburacadas e com movimentação de carros e lugares que nem calçadas tem para os pedestres, ter que passar pela boca de fumo em meios aos bandidos armados correndo o risco de acontecer uma operação ou até mesmo deles desparar a arma.

#### 4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?

Atualmente como temos um governo de direita no poder é bom!

#### 5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?

Não tiraria! Acrescentaria mais recursos tantos para os educadores, para estrutura das escolas quanto para as famílias dos alunos que necessita de um suporte para manter seus filhos na mesma



**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Não, por não ter conhecimento ou contato com pais de outras escolas relacionada a educação infantil.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim! Frequentando todas as reuniões e participando das atividades proposta pelas professoras

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Sim! Antes tiamos duas escolas fixas e o restante era Brizolão que não tinha muitos recursos do governo e tinha uma taxa de ocupação relativamente pequena e a educação não era de qualidade.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

São atitudes de governantes que querem o bem do Brasil, não houve corte na educação no Brasil houve contingenciamento e na minha opinião não houve mudança na política de educação

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Espero que continue sendo o mesmo EDI que tive e tenho prazer de deixar meu filho, com excelentes profissionais que estão sempre disposto a acrescentar o seu melhor na vida de nossas crianças e que os nossos governantes possa olhar com mais apreço para seus professores, alunos e familiares de aluno.

### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

## APÊNDICE C – Questionário Suzani

**Nome (opcional): Suzani**

**Idade:** \_\_\_\_\_ **Sexo:** F ( X ) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( x ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_ Um \_\_\_\_\_

### Renda familiar

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( x ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

### Responda:

#### 1. O que é favela para você?

Um lugar onde os direitos e deveres ocorrem em demandas diferenciadas aos outros lugares. De modo onde o modo de ver e viver a vida é diferenciado, as escolhas que deveriam ser tão nossas, nem sempre nos é permitida. O direito de ir e vir é peculiar dentro da favela. Mas é um lugar Alegre e onde a esperança reina no coração da maioria, e o mais importante, a grande maioria das pessoas da comunidade são pessoas de bem.

#### 2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?

A Educação Infantil é fundamental, pois a mesma visa o desenvolvimento integral da criança, e em qual outra etapa esse é o objetivado e possível? Uma pena que não exista um sistema que garanta que todas as unidades escolares funcionasse em prol da criança na prática, como q escola do meu filho.

#### 3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?

Infelizmente, o acesso a comunidade nem sempre é viável e as dificuldades e tristezas por roubos que ocorreram no Edi, nos deixa em falta... Falta de poder escolher enquanto comunidade escolar o que é necessário para comprar ao invés de enquanto pais, termos de concordar com a direção quando a verba precisa ser usada para colocar grades e câmara em toda escola, para inibir o vandalismo e criminalidade.

#### 4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?

A Educação Infantil na favela da Maré é como em muitos lugares, funciona muito bem em algumas creches e Edis, quando falamos em educação pública, e é um depósito, mal acabado estruturalmente em outras unidades. A desigualdade começa pela estrutura e continua quando as escolas que ficam dentro da comunidade, em meio aos risco e criminalidade de forma intensa, não trazem muita preocupação à CRE, pois tem medo de entrar lá.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**  
Gostaria que fosse maior, com melhor aproveitamento do espaço físico e estrutural por falta da prefeitura, uma vez que, existe um espaço que poderia se transformar em uma biblioteca, parque, sala de vídeo, auditório...

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Na favela sim, pois muitas creches estão abandonadas, não tem boa direção, não tem coisas simples, e por vezes problemas que antecedem a direção escolar vigente, não permite o recebimento de verba para um bebedouro ou concerto de privada, por exemplo, e fica por isso mesmo e quem padece são as crianças. O que mais dificilmente ocorreria nos grandes centros.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim, a escola é muito democrática, não se Tam decisões sem a nossa participação e nem sempre ocorrem diferentes eventos envolvendo os responsáveis, as atividades envolvem todos nós, e sempre participamos.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Não existem políticas públicas que se importem e possam mudar a realidade das favelas, existe muito o que se buscar, e é através da educação que isso começa, e o ponto de partida é a Educação Infantil. E as políticas existentes nem sempre alcançam a Maré ou outras comunidades da mesma maneira que chega em outros lugares. É preciso crescer dentro da Maré para ter propriedade em dizer que o esquecimento por parte do poder público faz parte da rotina e que a busca por melhoria é cansativa, além de a ignorância e alienação dos direitos e deveres, a falta de conhecimento (consequências de tudo dito anteriormente) é o que nos leva ao ciclo vicioso que só permite sobreviver e ao invés de viver. E a única escolha quando se passa a enxergar é sair de dentro da favela, mas continuar plantando boas sementes lá dentro, cada um como pode. Tem muita coisa e gente boa lá dentro, em muitos sentidos, mas a Prefeitura não aproveita e veta muitos futuros brilhantes com a falta de oportunidade.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Dentro da escola do meu filho, a luta é sempre conjunta, a equipe é úmida na busca por melhorias e nos inclui em cada situação, boa ou ruim.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Espero que nunca se perca a vontade de melhorar e que sempre lute junto aos responsáveis mesmo atingindo a minoria, pois a minoria pode crescer, e a minoria muitas vezes vence!

### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação.

**APÊNDICE D – Questionário Roberta****Nome (opcional): Roberta****Idade:** 38 anos**Sexo:** F ( X ) M ( )**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda (SEM RESPOSTA)

**Tem filhos?**( x ) Sim ( ) Não **Quantos?** (SEM RESPOSTA)**Renda familiar**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( X ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( X ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:****1. O que é favela para você?**

O que é favela pra mim? Eu nunca parei pra pensar nisso, né, mas eu pensando aqui, agora, acho que é um grupo de pessoas que nunca teve muita oportunidade na vida, são pessoas muito batalhadoras, pessoas muito guerreiras, né, que acordam cedo pra ir buscar o seu sustento, são pessoas boas... é... eu não tenho assim uma visão do que é favela, é onde eu moro. Mas, assim, é, vejo que também tem muitas pessoas que não têm perspectiva... é, financeira de sair daqui, mas tem outras que têm um grande sonho de sair da favela... É isso, assim, né, uns tão por op-poucos estão por opção, muito poucos. Porque eu creio que a maioria se tivesse uma oportunidade acho que não estaria aqui.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

A Educação Infantil, eu acho muito importante. Né, a fase de descoberta, a fase que a criança começa a interagir com outras crianças... Eu acho importante isso, sim.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Eu não encontro dificuldade no meu filho em ir pra escola não, pelo contrário, ele gosta muito... durante essa situação que estamos vivendo da pandemia ele fica perguntando se o coronavírus já foi embora, se já pode ir pra escola.... se os amigos dele tá na escola, se as tias estão na escola...

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

[áudio cortado] -ducação Infantil na favela... é... eu não posso dizer por todos, só pela que meu filho estuda, que... é... aqui em casa a gente vê como uma segunda casa dele. O EDI que meu filho estuda, é a segunda casa dele, nós somos apaixonados pelo trabalho desse EDI, são pessoas dedicadas, são pessoas com garra, com fibra, sempre procurando trazer o melhor pra eles, a direção é uma p- são pessoas super humanas, que ouvem cada pais com a sua individualidade, com a sua particularidade, porque não é a realidade de todas as escolas, né, mas na escola do meu filho não, a hora que você precisar, sabe, super parceiros, super amorosos, meu filho ama

a escola dele, tanto é que como eu... eu falei, ele fica pedindo pra ir pra escola, né, as tias são muito amorosas, a direção... né, eu posso falar pela do meu... do meu filho.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Tirar, da escola, eu não tiro nada. Sabe, eu acho que, como eu falei, é a segunda- é a minha segunda nossa segunda casa... né... ai, eu acho que aquilo- o que eu colocaria, eu acho que a prefeitura deveria investir mais, e mais e mais, porque são pessoas super dedicadas, são pessoas que buscam trazer coisas novas, são pessoas que... quando eu falo pessoas eu falo no geral. Né, é... a direção, as professoras, os... as tias da merenda... né, as tias da limpeza são super carinhosas... Eu acho que é isso- tirar eu não tirava nada não, pelo contrário. É... eu acho que a prefeitura por ter ótimos funcionários deveria investir mais na escola.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

(SEM RESPOSTA)

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Eu vou nas reuniões do meu filho, faço questão. Sabe, fico admirada com o relatório que as tias dão, né, do progresso dele, né, ajudo ele em casa- somos uma parceria, né, a escola e a gente aqui em casa.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

[áudio cortado] -que a Prefeitura do Rio poderia investir mais nas escolas... de Educação Infantil.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

(SEM RESPOSTA)

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Ah, eu espero... do EDI Sol... é que eles continue assim, não mude nada. Não mude nada, nada, nada, nada, né, essa garra que eles têm, esse empenho de ver sempre as crianças bem... esse respeito pelos pais que... é sobre-humano, assim, é algo lindo de se ver, que hoje em dia isso quase que não existe mais... o respeito que têm pelos pais, pelas crianças... a dedicação deles, que- nossa! Nota mil! Então assim, eu espero que isso nunca mude neles. Porque... somos uma família, né, eu vejo que nós somos uma família. E assim, eu deixo meu filho com toda confiança lá, sabe, meu filho tá desde os dois aninhos ness- no EDI, hoje ele tá com cinco e... e fica pedindo pra ir pra escola, pergunta se o coronavírus foi embora de tanto amor que ele tem... E é isso, eu quero que... eu quero que- continue do jeitinho que tá. Está perfeito. Eu amo o EDI Sol.

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação.

**APÊNDICE E – Questionário Mãe 4****Nome (opcional): (SEM RESPOSTA) MÃE 4****Idade:(SEM RESPOSTA)Sexo:** F ( X ) M ( )**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda (SEM RESPOSTA)

**Tem filhos?( ) Sim ( ) Não Quantos? (SEM RESPOSTA)****Renda familiar (SEM RESPOSTA)**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente: (SEM RESPOSTA)**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

(X) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:****1. O que é favela para você?**

Favela pra mim, é a minha comunidade, onde eu moro com a minha família.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

Sim, a Educação Infantil, eu acho muito importante.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Graças a Deus eu não enfrento nenhuma dificuldade.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Na escola do meu filho, eu não mudaria nada. Mas a educação em si, nas outras crianças, de algumas escolas, eu acredito que teria que mudar, muitas coisas. Acredito que, tem algumas escolas no Complexo da Maré, eu não sei se é a criação delas em casa, mas eu acredito que elas teriam que ter um pouco mais de disciplina, um pouco mais de educação dada pelos pais, esse tipo de coisa. Porque agora na pandemia as crianças estão muito em casa, né, então tem algumas crianças que não tão respeitando a pandemia. Um exemplo que é muito grande aqui na nossa rua. A maioria delas ficam bateno na nossa porta, de madrugada, então acho que isso aí tem que vim mais dos pais, né, é isso

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Eu acrescentaria mais participação dos pais. Dos pais nos momentos em que são de confraternização na escola. Eu acrescentaria isso, porque, é... a maioria das... dos pais, muitos deles trabalham, é, têm as suas coisas pra fazer, mas eu acho também, que é muito importante os pais fazerem parte desses momentos na escola. Porque é um momento muito especial, pelo menos pra mim é um momento muito especial quando tem essas coisas na escola, pra mim mais o Yuri, que a gente se diverte muito.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Não.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim, sempre procurei estar lá.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Não.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Tudo o que é passado, eu questiono, mas... mas fazer o quê, né, que é sobre a política da escola.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Eu espero... eu espero do EDI que o meu filho aprenda a conviver em sociedade, aprender a se comunicar e etc. Espero muitas coisas, mas também eu agradeço muito pela escola ter acolhido meu filho, por... ter dado sempre essa assistência pra ele, pra mim também, eu só tenho a agradecer. Não tenho nada que reclamar, não. Agradecer você, professora, que Deus lhe dê tudo de maravilhoso na sua vida. Um abraço, fica com Deus, gostei de responder. Beijo.

### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE F – Questionário Daniella****Nome (opcional): Daniella****Idade: 43** Sexo: F ( X ) M ( )**Como você identifica sua cor ou raça?**

(X) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

**Tem filhos?** ( X ) Sim ( ) Não Quantos? 1**Renda familiar**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto (X) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:****1. O que é favela para você?**

O termo favela durante muito tempo foi utilizado de maneira pejorativa pela mídia. Hoje o olhar mudou um pouco. Muitas ongs têm se voltado para as favelas com a intenção de ajudar. De certa maneira ajudam muito, mostrando que se pode fazer a diferença. Encontramos dois mundos dentro da favela. Para aqueles que concordam com Rousseau, me perdoem, mas tenho que discordar; e tomo como exemplo a minha própria vida. Meus pais mesmo não tendo tido oportunidade de estudarem sempre me incentivaram a estudar, trabalhar e ser honesta. Não serei de todo radical, de certa forma Rousseau tem razão, mas não é a verdade absoluta, toda regra tem sua exceção. Essa história de que na Favela só tem pessoas ignorantes e leigas não é a verdade absoluta. Mas, não seremos hipócritas, sabemos que a aplicação da lei não é feita da maneira como deveria. Infelizmente o Estado não tem o controle que deveria sobre esses locais. Resumindo, favela é o local onde moro com minha família, porém não é o local onde pretendo passar todos os dias da minha vida. Planejamo-nos para um dia sair daqui, para que possamos ter uma liberdade real, uma liberdade sem receios. Onde meu filho não fique sem aula por motivos assustadores. Temos consciência de que a violência não se restringe às favelas, infelizmente está por toda parte, mas a maior concentração ainda são nas favelas. Queremos poder sair com nosso filho e andar de bicicleta livremente, ficar em uma pracinha a noite não ficar medo. Nos graças a Deus podemos proporcionar passeios ao nosso filho fora da favela, mas nem todos tem essa oportunidade.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?** Acredito ser de suma importância. Nessa fase a criança esta descobrindo o mundo ao seu redor, tudo é novidade pra ela. A educação infantil entra fazendo essa apresentação, levando o conhecimento de forma lúdica. Acredito que o que ele aprender será levado para toda a vida. Vi uma pesquisa, aonde através de um gráfico vimos como o ser humano à medida que vai crescendo perde o interesse pelos estudos. O ponto mais alto foi na Educação Infantil. Seria hora de revermos nossos conceitos do que é uma boa educação. Na educação infantil a criança é instigada, levada pensar, descobrir. Isso já se perde no ensino médio, e hoje até no ensino fundamental. O que percebemos é que após a Educação Infantil o aluno é visto como um ser vazio que precisa ser cheio com o máximo de conteúdo possível



**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?** As dificuldades enfrentadas são de cunho social, devido ao meio em que vivemos. Problemas relacionados ao local.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Não tenho base, nem dados para falar sobre a Educação Infantil do complexo da Maré, pois é imenso, composto por varias favelas, Mas, posso falar da Educação Infantil oferecida pelo Edi Tia Solange, que considero excelente. A metodologia oferecida pelo Edi Tia Solange supera os padrões oferecidos por algumas instituições particulares dentro do complexo da Maré.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Acrescentaria esportes e ensino integral, uma vez que a maioria dos responsáveis trabalha. Isso acaba gerando um desconforto e despesas, pois a família precisará na maioria das vezes, pagar alguém para ficar com seu filho(s) até retornarem para seus lares.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Recursos financeiros, espaço geográfico. Quando falo sobre o espaço geográfico, me refiro as dificuldades que encontramos dentro das favelas, devido aos que estão à margem da sociedade, e vivem livremente como se fossem cidadãos cumprindo com seus deveres e obrigações perante à sociedade. O Edi Tia Solange tem uma excelente administração, todos os profissionais, digo TODOS, sem exceção, fazem seu trabalho com muito carinho, amor e dedicação. Não se limitam aos recursos oferecidos pela Prefeitura, que, como bem, sabemos, não supri com as demandas. Por isso a importância da participação dos responsáveis.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim. Procuro ser participativa o máximo possível. Indo a escola, procurando saber sobre o desenvolvimento do meu filho. Temos acesso à direção caso seja preciso e com os professores também. Procuro está disponível caso precisem de alguma ajuda.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Infelizmente não. A verba direcionada a Educação Infantil não supri as necessidades, podemos observar isso pelo fato da Prefeitura não conseguir oferecer o básico, como uniformes para as crianças, dentre outras coisas. No entanto os profissionais (Me refiro ao Edi Tia Solange) exercem suas responsabilidades com muito esmero, procurando ao máximo administrar aquilo que lhes foi confiado.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Procuro está presente e ajudar no que for necessário.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?** Espero que continuem com esse olhar sensível, respeitoso e amoroso que tem para com nossos filhos. Espero que alcancem patamares mais altos, que os recursos não sejam uma utopia oferecidos pela Prefeitura, mas que se tornem uma realidade. Espero que os momentos que meu filho ainda irá passar no Edi, venham ficar marcados na vida dele, com boas lembranças. “Edi Tia Solange, criando boas memórias na vida dos pequeninos”.

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE G – Questionário Camila**

**Nome (opcional): Camila**

**Idade:** 29 anos

**Sexo:** F ( X ) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( X ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? 2

**Renda familiar (SEM RESPOSTA)**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

(X) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:**

**1. O que é favela para você?**

Pra mim é um conjunto de moradias aonde vivem pessoas de baixa renda.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

Sim. Acredito que seja muito importante essa fase, porque é o primeiro contato com a escola. É aonde começa a alfabetização, é aonde as crianças começam interagir com pessoas fora do seu círculo familiar, é aonde eles aprendem brincando.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Num tenho dificuldade nenhuma, graças a Deus. Porém, em dia de operação policial fica muito complicado.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Eu acho muito boa.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Eu acrescentaria a disponibilidade de mais materiais para atividade em sala. E não tiraria nada, não.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Não.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim. Eu sou uma mãe muito presente.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Não.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Eu sou bem presente em questões que precisam da ajuda dos responsáveis para as decisões.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Na verdade, eu não espero nada além do melhor pra minha filha, porque eu sou sempre surpreendida por essa equipe maravilhosa, que está sempre inovando no aprendizado das crianças. Eu só tenho a agradecer por todo o carinho, por toda a dedicação que essa equipe do EDI Solange tem com nossos filhos. Eu costumo dizer que o EDI é o mundo da imaginação da minha filha, é... aonde ela aprende brincando.

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE H – Questionário Aldieneia**

**Nome (opcional): Aldieneia Simão Teixeira da Costa**

**Idade:** 43 **Sexo:** F (X) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( x ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? \_\_\_\_Dois\_\_\_\_\_

**Renda familiar**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( x ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:**

**1. O que é favela para você?**

Favela pra mim? Favela é uma comunidade. É um conjunto de pessoas de bem... tem pessoas humildes, tem pessoas carentes, como tem pessoas que não são tão humildes. Tem pessoas de bens... como por um outro lado existem pessoas que... infelizmente, escolhem outro caminho. Ou seja, é um grupo de pessoas que vive um conjunto.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

Educação Infantil pra mim é a parte mais importante da vida da criança, que é onde eles vão aprender os conceitos, a viver individualmente, ele vai aprender a viver mais tempo longe longe da mãe, longe do pai, vai aprender a viver em convívio com outras crianças, eles vão aprender também o que é respeito, o que é valores, eles vão aprender a conviver em sociedade... é o momento mais importante da criança. Que eu acho que é a Educação Infantil. É importante na filha- na vida da minha filha, assim, com certeza. É aonde ela aprendeu a ser independente... ser mais independente.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Infelizmente, aqui no conjunto da Maré, a dificuldade que eu acho que não só eu como mãe, como todas as outras mães, é... as operações. Quando ocorre em horário escolar, sempre ocorrer sempre no primeiro horário da manhã, às vezes as escolas... os professores ainda nem chegaram na escolas... e pra sair com a minha filha? Pra levar pra escola no meio de uma operação, dando tiro... Eu acho que é a parte que mais... que eu me sinto mais prejudicada, porque... eu acho que não tem como levar seu filho pra escola nessa situação. Essa é a dificuldade que eu- e não só eu como mãe, como todos- todos, todos os pais aqui na área da Maré.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

O que eu acho da Educação Infantil da área da Maré? Eu posso falar da escola da minha filha. Assim, o EDI Solange. Primeiramente destacando e parabenizando a diretora da Escola,

Simone, que ela em conjunto com os professores, com os profissionais de educação, e junto com os pais, ela faz um trabalho muito bonito. E assim, eu... é um carinho, é uma dedicação, não só dela como de todos os professores, minha filha foi pra lá com um ano e seis meses. E assim, ela sempre foi muito bem tratada, sempre foi muito bem acolhida... e... eu como mãe, eu posso dizer: a minha filha tá num... num IDI... da área da Maré... eu acho... eu acho não, eu tenho certeza, que é um dos melhores EDI, é o Solange... o IDI Solange.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

O que eu tiraria ou colocaria para melhorar a escola da minha filha? O que eu tiraria: nada. E o que eu colocaria? É... que fosse um horário integral.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Se eu acho alguma diferença... numa educação oferecida em grandes pólos fora da favela ou dentro da favela? Não. Porque eu posso falar da escola da minha filha. Do IDI Solange. É... o conteúdo oferecido é muito bom. E eu não vejo diferença. Tem ótimas profissionais...

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Se eu participo do que é organizado na escola, reuniões... Sim. Participo. Como? Eu trabalho. Então eu pego mais tarde no trabalho e procuro tá sempre presente na reunião de escola da minha filha. E quando sou solicitada eu preferir- eu precis- \*pigarro\* eu estou sempre presente.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Se eu acho que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré? Não. Eu acho que a Prefeitura poderia tá mais presente, dando mais assistência... o colégio IDI Tricolato Solange, ele é uma escola que tem excelentes profissionais, que a diretora, os professores, tão sempre em conjunto com o pai, tentando suprir o que a Prefeitura não faz. Eles fazem rifa, eles fazem o que pode junto aos pais pra suprir as necessidades da escola às vezes. Porque a Prefeitura, ela não investe, nem nos profissionais, nem na Educação Infantil, e nem nas nossas criança.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Com o aumento da rede social, eu procuro tá sempre me atualizando, vou nos canais. Eu mando email, eu reclamo, eu falo... e... a decisão política. Nós tamos no meio de uma pandemia. E os prefeitos e os governadores, principalmente o sr. Prefeito, ele quer voltar às aulas agora. E... por meios da rede social, eu tento me expor. Expor minha opinião, o que eu acho, o que eu penso,,...

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Então, o que eu espero do IDI Solange Tricolato... Então... no momento, o que eu espero... assim... eu acho que a gente- que os profissionais de lá, tanto a professora, como a diretora, são uns excelentes profissionais, eu espero que eles continuem com esse trabalho maravilhoso que eles fazem... eles tratam a nossa criança com amor, com carinho... ensinam a educação... então assim... na minha opinião, ele... o IDI Solange é a melhor escola de Educação Infantil da área da Maré.

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação.

## APÊNDICE I – Questionário Bianca

**Nome (opcional):** Bianca

**Idade:** 28 anos

**Sexo:** F ( X ) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( X ) Preta ( ) Indígena ( ) Parda

**Tem filhos?** ( X ) Sim ( ) Não Quantos? 3

### Renda familiar

(X) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

(X) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

### Responda:

#### 1. O que é favela para você?

Favela é o local onde muitos encontraram como um abrigo pra não morar na rua. Onde os mais carentes poderiam construir sua casa própria sem pagar tanto impostos. Com isso, também é muito desprovida de alguns serviços, e uma verdadeira expressão de desigualdade social por parte das... grandes cidades, onde entra aquela frase, né, que... quem mora na favela é... bandido.

#### 2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?

Educação Infantil, pra mim, é a educação onde as crianças aprendem e são estimuladas através de atividades não maçantes, e sim prazerosas. Sim, é muito importante, porque é uma parceria entre pais e professores pra... pro desenvolvimento mais rápido e social da criança. .

#### 3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?

No momento, a dificuldade que eu encontro é essa pandemia, mas as maiores dificuldades é a questão da violência, onde muitas vezes a criança não tem aula devido a operações policiais..

#### 4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?

Eu acho... razoável. Tem umas creches que atingem a expectativa dos responsáveis e outras não. No EDI que a minha filha estuda, eu não tenho o que reclamar. Todos os funcionários são parceiros dos responsáveis, e fazem tudo em prol da felicidade e do conforto das crianças. O que eu melhoraria mesmo é a infraestrutura da creche.

#### 5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?

Sim. A infraestrutura, o tempo de permanência- [áudio cortado] -e em alguns casos preconceito também.



**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Não, não percebo tanta diferença não. No conteúdo, nos aprendizados eu acredito que não. Porque criança tem que ser criança, né, tem que brincar, tem que aprender brincando, com estimulações, eu acredito nisso. Tudo depende de como ensinam, né? E eu acho que cada criança tem seu tempo, e temos que respeitar o tempo de cada criança.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim. Indo à escola, procurando conversar com alguns professores, e em alguns casos participando de atividades escolares junto com a criança.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Não.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Quando é uma medida que não me agrada, que eu sei que não vai ser bom pra criança, eu procuro intervir de alguma forma, sim.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Eu espero que ele continue melhorando e que seja mais valorizada, porque ela tem grandes profissionais que trabalham com amor.

### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE J – Questionário Denise****Nome (opcional): Denise****Idade:** 36 anos**Sexo:** F ( X ) M ( )**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( X ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? 2**Renda familiar**

( X ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( X ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:****1. O que é favela para você?**

Favela pra mim, é um lugar onde tem muitas pessoas, é... sem informações, desprovida de saneamento básico, que muitas não reconhecem seus direitos nem deveres, e... é isso.

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

A Educação Infantil, pra mim, é a primeira fase da criança. Onde ela irá desenvolver seus primeiros conhecimento e estímulo. E se eu acredito na importância? Sim. Eu acredito que é muito importante essa fase na vida da criança.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Acho que é a questão do poder, né, que infelizmente não nos permite sair de casa com segurança. Muita das vezes a gente num... fica preso, né, sem ter o direito de levar a criança, por questão de segurança.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Eu acho que é um trabalho de importância, novamente né, porque é onde a criança vai desenvolver. Muita das vezes em casa ela não tem esse estímulo, né, de desenvolvimento. os pais não têm como dar aquela atenção... é... que a criança necessita nessa fase infantil, né, de estímulo, diálogo, e eu acho muito importante esse trabalho. Pelo menos no EDI da minha filha eu amo o trabalho que é feito lá.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Então. Eu acrescentaria, é, uma cobertura na área externa, porque tem um espaço muito bom lá. E se chove, eles ficam sem poder utilizar o espaço. O espaço é muito amplo, eu acho que deveria ter uma cobertura, para que eles pod- possam ficar, tipo, até em tempo de chuva na área externa.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Não, não percebo tanta diferença não. No conteúdo, nos aprendizados eu acredito que não. Porque criança tem que ser criança, né, tem que brincar, tem que aprender brincando, com estimulações, eu acredito nisso. Tudo depende de como ensinam, né? E eu acho que cada criança tem seu tempo, e temos que respeitar o tempo de cada criança.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim, participo sim. É... de todas, se... se deixar (risos). Muitas vezes quando eu não posso o pai vai, mas sempre estamos participando. Através de bilhetes, de... elas têm colado na escola cartazes, é... nos grupos, também, que tem um grupo de Whatsapp, de Facebook, e tem todas as informações necessárias para que a gente possa participar..

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Eu acho que não. O investimento não é suficiente. Eu acredito que deveria, é, investir mais.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Bem, ah, a minha atitude? Eu avalio, né? Avaliar, pedir explicações, caso eu não entenda... mas as propostas são sempre boas, e... e... nota dez, a escola da minha filha eu sou muito grata por essa escola maravilhosa.

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

É, o EDI, é, Professora Conceição Tricarico vem me surpreendendo a cada dia, com uma gestão e uma equipe maravilhosa. Espero que continuem assim, com essa garra, e priorizando sempre as crianças, como sempre fez. Nota dez.

### **CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE K** – Questionário Cláudia**Nome (opcional):** Cláudia Soares da Silva**Idade:** 46 anos**Sexo:** F ( X ) M ( )**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( X ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? 1**Renda familiar**

( ) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( X ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto ( X ) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:****1. O que é favela para você?**

Favela é um local aonde tem um número maior de pessoas... é... convivendo num espaço mais reduzido, com algumas formas de vida um pouco... diferente do comum, né... é... a favela acaba teno algumas regras... é... formas de vida um pouco... diferenciadas. Co- talvez como se fosse um sub-bairro. É...

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

Acho muito importante a Educação Infantil, pois é um momento de formação da criança, onde tá sendo construído... é... vários conceitos. É... motores, psicológicos, é... então, temos que dar muita importância pra esse momento, pois é um momento que... tudo que for aprendido... é... vai levar pro resto da vida. Então... não podemos abrir mão de- de um boa aprendizagem e de formação nesse período.

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

As dificuldades que eu enfrento é que eu tenho uma filha autista, e... a inclusão dentro da escola ainda tá em passos lentos. Apesar de- de gostar muito do colégio, acreditar muito no trabalho do colégio, ver um diferencial até às vezes perante outros colégios, a inclusão de uma forma geral ainda é um assunto muito novo para todos.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Acho... é... a escola... infantil dentro da Maré, muito interessante, tanto é que eu não moro dentro da comunidade, saio de um bairro um pouco mais... fora da comunidade, pra levar minha filha pra estudar dentro dessa escola, na qual eu acredito e... ass- é... e me identifico com o trabalho.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Talvez um pouco mais... é... de apoio do poder público, né, mais incentivo público. Apesar de acreditar muito que o trabalho tem sido feito de um- da melhor maneira possível.

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Eu acho que existe algumas diferenças sim. É... talvez voltano na questão pública, né, de distribuição de renda, pra... para... é... as escolas, e aí cada escola consegue fazer o melhor com aquilo que tem. E a questão de uma gestão boa, também.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Participo das... reuniões, de evento, votação, tudo o que é possível... é... pra melhorar... a escola... e... cooperar com a escola.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Se eu acho que o investimento é suficiente - não. Acho que deveria investir muito mais. Tem muito mais a serem investido, não só na favela da Maré mas em todas as escolas, de uma certa forma.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

Vemos uma política pública ainda muito perdida, principalmente na questão s- educativa, então é o que nós temos. É... uma situação um pouco complicada. Tem... muito direcionamento...

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

O que eu acho do EDI Sol? É... acho perfeito, dentro das possibilidades que a escola consegue trabalhar... é... vejo muita dedicação dos funcionários. Consegui... tirei minha filha de uma outra escola, como eu já disse... saí... eu não moro dentro da comunidade, resolvi colocar lá por conhecer a escola e saber do trabalho que é feito. Um trabalho de muita qualidade, dentro das possibilidades que o município oferece

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo whatsapp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE L – Questionário Erika**

**Nome (opcional): Erika Neves Ribeiro**

**Idade:** 25 anos **Sexo:** F ( X ) M ( )

**Como você identifica sua cor ou raça?**

( ) Branca ( ) Amarela ( ) Preta ( ) Indígena ( X ) Parda

**Tem filhos?** ( x ) Sim ( ) Não Quantos? **(SEM RESPOSTA)**

**Renda familiar**

(X) Até 01 salário mínimo (R\$ 1.045,00)

( ) De 01 até 02 salários mínimos (R\$ 1.045,00 até R\$ 2.090,00)

( ) De 02 até 05 salários mínimos (R\$ 2.090,00 até R\$ 4.180,00)

( ) Mais de 05 salários mínimos (R\$ 4.180,00)

**Qual o seu nível de escolaridade? Marque com um X a opção correspondente:**

( ) Analfabeto ( ) Fundamental completo ( ) Fundamental incompleto

( ) Médio completo ( ) Médio incompleto (X) Superior completo ou pós-graduação

( ) Superior incompleto ou pós-graduação

**Responda:**

**1. O que é favela para você?**

É um lugar que não tem privatizações, falta infraestrutura adequada..

**2. O que é Educação Infantil para você? Acredita ser importante essa fase na vida escolar de seu filho?**

É um tipo de educação onde as crianças são estimuladas através de brincadeiras,jogos .Essa fase é muito importante para ele poder se socializar com a sociedade,com dia família,seus amigos ...

**3. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta para que seu filho (a) frequente a escola?**

Falta de segurança na localidade onde moramos.

**4. O que você acha da Educação Infantil na favela da Maré?**

Quando falamos de favela,Já obtemos aquele olhar crítico,espaço apenas para misérias e violências estão presentes,co o passar do tempo muitas coisas evoluíram temos profissionais que está dispostos a ajudar nossos jovens a agarrar as oportunidades,para torna-los homens de bem.

**5. O que você acrescentaria e/ou tiraria para a melhoria na escola do seu filho (a)?**

Acrescentaria mais investimentos para as crianças terem aulas de idiomas diferentes,aulas de informáticas,aulas que despertasse o interesse é a vontade dos alunos a estudarem...

**6. Você percebe alguma diferença da educação oferecida nos grandes centros para a educação que é oferecida na favela? Se sim, liste algumas diferenças.**

Temos uma diferença entre as escolas,inclusive da mesma rede pode ser que uma apresentem melhor infraestrutura e mais acesso a serviços do que outras.O projeto político-pedagogico é o corpo docente pode ser diferenciado ,mas problemas quando se tem desigualdades que afetam os desempenhos dos alunos.

**7. Você participa das ações propostas pela escola (reuniões, eventos, votações, etc.)? Como?**

Sim ,sempre que possível participo das reuniões e sempre estou disposta a ajudar a escola para obtermos uma melhoria para nossas crianças.

**8. Você acha que a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro investe o suficiente na Educação Infantil da favela da Maré?**

Os investimentos na educação são baixos e poucos eficientes,alcançar a qualidade não é uma tarefa fácil requer tempo e ações integradas das formações de professores à infraestrutura da questão salarial à gestão escolar.

**9. Qual sua atitude diante das decisões políticas que envolvem a educação do seu filho (a) na escola?**

No nosso dia a dia paramos um momento de reflexão e vejo que nossa educação hj está bem mas avançada do que antigamente,temos mais oportunidades,procuro transmitir para meu filho que temos que estudar independente das dificuldade,procurar sempre aprender para termos um futuro melhor ,mostrando sempre o lado bom que todo mundo que se esforça é recompensado...

**10. O que você espera da Educação Infantil do EDI Professora Solange Conceição Tricarico?**

Bom só tenho a agradecer ao edi por tratar tão bem meu filho,fazer ele ter confiança nele mesmo transmitindo amor,carinho ensinando que há vida é um mundo divertido,basta sabermos viver com responsabilidade,limites e ter colocado uma professora tão dedicada que se preocupa com cada um de seus alunos...

**CRIANÇAS EM AÇÃO!!!**

Peça ao seu filho (a) que desenhe como vê o lugar onde mora e como vê a escola onde estuda (EDI Professora Solange Conceição Tricarico). Você também poderá responder essas questões por vídeo ou áudio. Tire fotos e envie o desenho do seu filho (a) pelo WhatsApp, para o representante da turma. Agradecemos a sua participação!

**APÊNDICE M – Tabulação sintética das respostas dos responsáveis entrevistados:**

	Feminino	Masculino	Outro	NÃO sabe / não respondeu				
<b>Sexo do responsável</b>	11	0	0	0				
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Outra	NÃO sabe / não respondeu	
<b>Cor/Etnia do responsável</b>	1	3	4	1	0	0	2	
	15-20 anos	21-25 anos	26-30 anos	31-35 anos	36-40 anos	> 40	NÃO sabe / não respondeu	
<b>Idade do responsável</b>	0	1	2	1	2	3	2	
	Mãe/Pai	Tio/tia	Irmão/irmã	Avô/avó	Outro	NÃO sabe / não respondeu		
<b>Parentesco do responsável</b>	11	0	0	0	0	0		
	<1 SALÁRIO MÍNIMO	1-2 SALÁRIO MÍNIMO	2-5 SALÁRIO MÍNIMO	> 5 SALÁRIO MÍNIMO	NÃO sabe / não respondeu			
<b>Renda mensal familiar</b>	2	6	0	2	3			
	Analfabeto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental completo	Ensino Médio incompleto	Ensino Médio completo	Ensino Superior incompleto	> Ensino Superior completo	NÃO sabe / não respondeu
<b>Escolaridade do responsável</b>	0	0	0	0	6	0	3	2
	Aspecto Geográfico	Aspecto Popul.	Aspecto Sociopolítico	Aspecto Histórico	Outro	NÃO sabe / não respondeu		
<b>1. Conceito de favela</b>	2	5	10	1	0	0		
	Aspecto etário	Aspecto educacional	Necess. p/trabalho	Acha importante	NAO acha importante	NAO sabe / não respondeu		
<b>2. Conceito/importancia EI</b>	4	9	0	11	0	0		
	Nenhuma	Econômica	Problemas na escola	Violência	Resist. da criança	Outro	Saúde da criança	
<b>3. Dificuldade freq. escola</b>	1	0	0	7	0	2	1	



	Positiva em geral	Positiva EDI Sol	Negativa em geral	Negativa EDI Sol	NÃO sabe / não respondeu			
<b>4. Opinião EI Maré</b>	4	7	0	0	0			
	Infraestrutura	Docentes	Orçamento/investim.	Material	Tempo em sala	Qualidade aulas	Outro	Nenhuma
<b>5. Necessidades EDI Sol</b>	4	0	3	2	3	1	3	1
	Sim	Não	NÃO sabe / não respondeu					
<b>6. Diferença EI Maré x centros</b>	4	6	1					
	Sim	Não	Sim, quando possível	NÃO sabe / não respondeu				
<b>7. Participa das reuniões?</b>	9	0	2					
	Sim	Não	NÃO sabe / não respondeu					
<b>8. Invest. PMRJ EI Maré sufic.</b>	1	10	0					
	Concorda	Discorda e discute	Discorda e não discute	Não se envolve	NÃO sabe / não respondeu			
<b>9. Atitude dec. políticas EDI</b>	3	6	1	0	1			
	Boas expect.	Más expect.	Neutro	NÃO sabe / não respondeu				
<b>10. O que espera EDI Sol</b>	11	0	0	0				

**APÊNDICE N** – Desenhos das crianças sobre a escola, seu entorno e a favela da Maré:

Figura 07– A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pelo aluno Miguel – Turma EI 41 Pré-Escola



Fonte: Aluno Miguel, 2020.

Figura 08 – A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pela aluna Mel – Turma EI 41 Pré-Escola



Fonte: Aluna Mel, 2020.

Figura 09 – A escola, seu entorno e a favela da Maré desenhados pelo aluno Luiz Henrique – Turma EI 42 Pré-Escola



Fonte: Aluno Luiz Henrique, 2020.