



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Carolina Silva de Alencar

**Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação
Infantil em uma creche de favela**

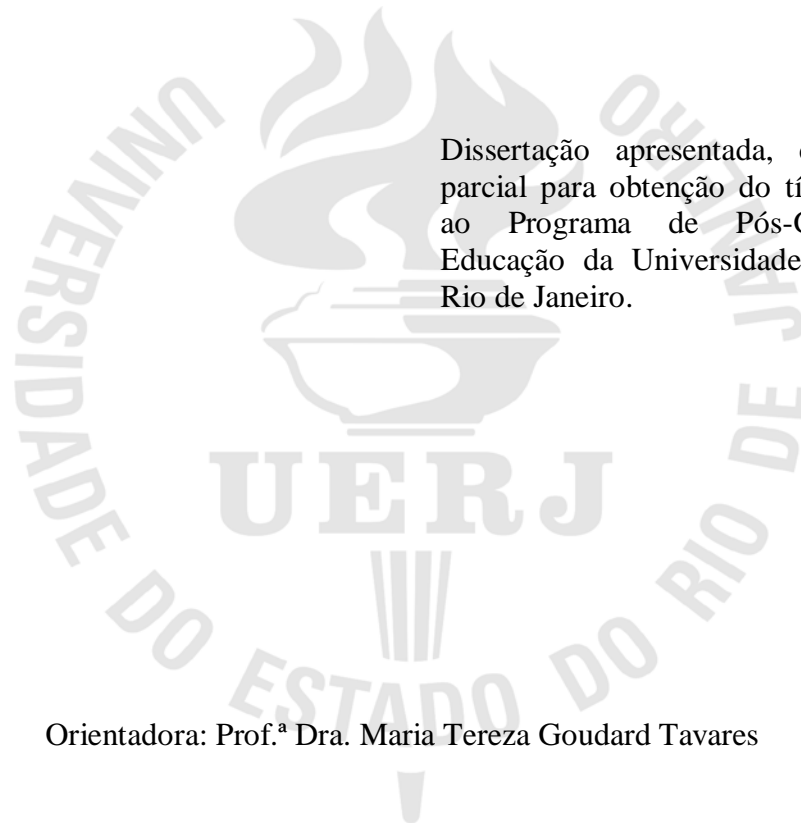
São Gonçalo

2019

Carolina Silva de Alencar

Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.



Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo
2019

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

A368 Alencar, Carolina Silva de.
Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela / Carolina Silva de Alencar. – 2019.
117f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Creches – Rio de Janeiro (RJ) – Teses. 2. Direito à educação – Teses. 3. Pais e professores – Teses. I. Tavares, Maria Tereza Goudard. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 373.22

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

Assinatura

Data

Carolina Silva de Alencar

**Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em
uma creche de favela**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 12 de abril de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^o Dr.^o Adilson De Angelo
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.^a Dra. Elaine Ferreira Rezende de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Mairce da Silva Araújo (suplente)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

À Nossa Senhora Aparecida

AGRADECIMENTOS

À Deus que me permitiu chegar até aqui e viver este momento de grande alegria;

Aos meus pais, Luceli e Carlos José, por todo amor e dedicação;

À minha irmã, Carla, pela parceria nos momentos em que mais precisamos estar juntas;

Ao meu esposo, Claudio, pela parceria e cuidado nessa trajetória;

À minha orientadora, Maria Tereza, por toda generosidade, cuidado e carinho;

Aos colegas da turma de 2017, que generosamente compartilharam de tantos momentos juntos;

À Keila Silva, Ingrid Gomes, Mishelle Ninho e Nayara Macedo grandes amigas que estiveram ao meu lado nesta caminhada;

Aos(as) professores(as) do PPGEDU, pelas generosas contribuições em meu processo formativo;

Ao GIFORDIC, que a cada encontro me mostrava o verdadeiro sentido de um coletivo;

Aos(as) amigos(as) que me ajudaram em tantos momentos desde a entrada no mestrado até conclusão desta pesquisa;

Aos meus colegas de trabalho e diretoras, que compreenderam a minha ausência em alguns momentos e que sempre me incentivaram na continuidade deste trabalho;

Às famílias, sujeitos desta pesquisa, que aceitaram contribuir com suas vozes e tanto me ensinaram;

Aos professores Adilson De Angelo, Mairce Araújo e Elaine Oliveira, membros da banca, que generosamente aceitaram o convite e que trouxeram valiosas contribuições para a minha escrita;

Às crianças, pois sem elas, eu não chegaria até aqui.

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Se alguém por mim perguntar
Diga que eu só vou voltar
Depois que me encontrar

Quero assistir ao sol nascer
Ver as águas dos rios correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

Deixe-me ir preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Deixe-me ir preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar

Preciso Me Encontrar
Cartola

RESUMO

ALENCAR, Carolina Silva de. *Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela*. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

O tema central deste trabalho é a relação família-creche no contexto de uma favela carioca. O objetivo principal da presente pesquisa foi investigar a expectativa de um grupo de famílias sobre o direito à Educação Infantil em uma creche pública no bairro do Caju, cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. O desejo pela pesquisa, além dos questionamentos que me levaram a ela, foi produzido a partir da minha experiência como professora das infâncias em diferentes equipamentos de Educação Infantil na rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Mais de três décadas da promulgação da Constituição Federal de 1988 que colocou a educação no cenário dos direitos sociais reconhecendo a criança como sujeito de direitos, se torna ainda um desafio pensar sobre tal questão, principalmente sob a perspectiva de famílias moradoras de territórios de alta vulnerabilidade social. O principal desafio da pesquisa foi escutar essas famílias, a fim de compreender o que as motivou a matricularem suas crianças na creche, bem como quais expectativas estariam por trás da decisão de institucionalizar a educação de suas crianças. Trata-se, então, de uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica com ênfase no estudo bibliográfico, tendo como principal metodologia, as entrevistas semiestruturadas com famílias de crianças regularmente matriculadas na creche investigada. Do ponto de vista teórico e metodológico da pesquisa, o percurso foi realizado em diálogo com os/as autores(as) Damaris Gomes Maranhão & Cynthia Andersen Sarti, José Kuhlmann Junior, Nadir Zago, Manuel Jacinto Sarmento, René Barbier, Philippe Ariès, Pierre Bourdieu, que contribuíram de forma decisiva para a experiência de pesquisa, sobretudo para corroborar a importância dos estudos que focalizem a relação família-creche na demanda por equipamentos educativos no Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Relação família-creche. Relação creche-família. Direito à Educação Infantil. Expectativas familiares sobre creches no Rio de Janeiro.

ABSTRACT

ALENCAR, Carolina Silva de. *Expectations of the popular classes families on the right to early childhood education in a slum day care center*. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The main objective of this research is the relationship between family and nursery in a Carioca slums context. This study aims to investigate a real expectation of a group of families, especially the right of early childhood education at a public daycare, situated in Caju, Rio de Janeiro city. The wish of this search, beyond the questions which took me into it, was produced by my own experience as a nursery school teacher of different places of early years in Rio de Janeiro municipal education system. More than three decades after the promulgation of 1988 Federal constitution had introduced education at the scenario of social rights recognizing Childs as a citizen of law, what it's a challenge thinking about this question, mainly from the perspective of families living in territories of high social vulnerability. The main challenge of the research was to listen all these families, in order to understand what motivated them to enroll their children at the daycare, as well as what expectations would be behind the decision to institutionalize the education of their children. This is, then, a qualitative research of ethnographic inspiration with emphasis on the bibliographic study, having as main methodology, semi-structured interviews with families of children regularly enrolled in the daycare center investigated. The theoretical and methodological point of view, the course was carried out in dialogue with authors Damaris Gomes Maranhão & Cynthia Andersen Sarti, José Kuhlmann Junior, Nadir Zago, Manuel Jacinto Sarmento, René Barbier, Philippe Ariès, Pierre Bourdieu whom contributed decisively to the search experience, mainly to corroborate the importance of studies which focus one family relationship nursery in the demand for educational places in Rio de Janeiro.

Keywords: Family-day care relationship. day care-family relationship. Right to Children Education. Day care center in slums.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Mapa Estado do Rio de Janeiro, destaque bairro do Caju	27
Figura 2 -	Uma das entradas de acesso à favela Ladeira dos Funcionários	28
Figura 3 -	Principal entrada de acesso à Creche do Caju	29
Figura 4 -	Visão da principal entrada de acesso à Creche do Caju	29
Quadro 1 -	Resumo dos sujeitos da pesquisa	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EDI	Espaço de Desenvolvimento Infantil
FFP	Faculdade de Formação de Professores
GIFORDIC	Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Fundação Legião Brasileira de Assistência
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
SEAC	Secretaria Especial de Ação Comunitária
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMDS	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	CAMINHOS DA PESQUISA: A BUSCA PELO OUTRO	16
1.1	Desafios no tornar-se professora–pesquisadora das infâncias	16
1.2	O contexto da Pesquisa	26
1.3	Objetivos da Pesquisa	32
1.3.1	<u>Objetivo Geral</u>	32
1.3.2	<u>Objetivos Específicos</u>	32
1.4	Justificativa: “Por que escutar as famílias?”	33
1.5	Os sujeitos da pesquisa	34
1.6	Caminhos teórico-metodológicos e o percurso de produção da pesquisa	39
2	A ESCUTA COMO DIREITO: A ESCUTA SENSÍVEL COMO FORMA DE DISPOSITIVO POLÍTICO-EPISTÊMICO	42
2.1	O direito à Educação Infantil das crianças pequenas no Brasil: contribuições e repercussões a partir da Constituição Federal de 1988	42
2.2	Uma breve contextualização da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: da visão assistencialista à educacional	52
2.3	“Pode a família falar?”: a escuta como um direito das famílias das classes populares nos espaços de Educação Infantil	65
3	A RELAÇÃO FAMÍLIA-CRECHE NO CONTEXTO DA FAVELA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS	66
4	EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DAS CLASSES POPULARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE DE FAVELA	76
4.1	O que dizem as famílias entrevistadas: Uma análise compreensiva das entrevistas	76
	CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS	88
	REFERÊNCIAS	94

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	98
ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	99
ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS	100

INTRODUÇÃO

Fica decretado que,
a partir deste instante,
haverá girassóis em todas as janelas,
que os girassóis terão direito
a abrir-se dentro da sombra.
E que as janelas devem permanecer,
o dia inteiro, abertas para o verde
onde cresce a esperança.

Thiago de Mello

Início o presente texto antecipando aos leitores que o mesmo apresenta uma pesquisa de mestrado em Educação, cujo tema teve como foco a relação família-creche na perspectiva do direito à Educação Infantil, tendo como contexto de investigação uma creche de favela na cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a presença ou não de expectativas, e em caso positivo, quais seriam estas expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil, no que diz respeito ao acesso e permanência de suas crianças, em uma creche de favela na cidade do Rio de Janeiro. Sendo as principais questões de estudos da referida pesquisa: Compreender quais seriam as motivações de famílias, moradoras da favela Ladeira dos Funcionários, para a institucionalização de suas crianças na Educação Infantil, especificamente na Creche do Caju¹. De que forma, e se as famílias investigadas compreendem a Educação Infantil enquanto direito da criança de zero a cinco anos de idade; Contribuir para pesquisas futuras, no que diz respeito ao direito à creche das crianças de classes populares.

A partir de minha experiência como professora das infâncias em diferentes creches públicas municipais em favelas cariocas, deparei-me com algumas situações que fizeram-me refletir sobre a garantia do direito à educação das crianças pequenas à creche sob a perspectiva de suas famílias. Ao vivenciar alguns diálogos entre famílias e funcionários

¹ Creche do Caju foi o nome fictício dado à instituição onde a pesquisa foi realizada, por não ter havido autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro – SME/RJ para que se utilizasse os dados da unidade na referida pesquisa.

cotidianamente, aliás, estes diálogos se repetiam apesar dos diferentes contextos, passei a me fazer alguns questionamentos que resultaram em um projeto de pesquisa submetido ao Programa de Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da UERJ no ano de 2016, passando a compor a turma de 2017. Tais questionamentos foram: A creche é vista como um direito da criança por suas famílias? Em contra partida, o que as famílias esperam da creche? Existem expectativas dessas famílias quando procuram institucionalizar a educação de suas crianças? Se existem, quais seriam?

Portanto, a presente dissertação procurou realizar uma discussão sobre a relação das famílias de classes populares com a Educação Infantil, como as mesmas organizam suas demandas educativas, além de escutar suas vozes que parecem ser pouco valorizadas no cotidiano das creches.

Diante desse breve exposto das questões centrais da pesquisa, apresento a seguir uma síntese de cada capítulo apontando para seus objetivos gerais. A escrita da pesquisa foi estruturada em uma introdução, quatro capítulos e as considerações finais, ainda que provisórias.

No primeiro capítulo, “*Caminhos da pesquisa: A busca pelo outro*”, apresento um diálogo com as questões centrais desta pesquisa apontando para sua arquitetura, buscando evidenciar os objetivos e o problema de minha investigação. Faço esta opção por entender que se torna importante neste processo, compreender aspectos fundamentais como os objetivos que pretendi alcançar com a pesquisa, de maneira que o processo de investigação pudesse ser compreendido em sua complexidade e que as opções epistêmicas e políticas adotadas pudessem ser percebidas no movimento constitutivo da pesquisa.

Para tanto, é apresentado neste capítulo, o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática, bem como a justificativa por escutar famílias de classes populares em pesquisas em educação. Aliás, as famílias são colocadas como *protagonistas* no cenário de uma creche pública, sendo estas os sujeitos do presente trabalho de minha pesquisa-dissertação. São apresentados ainda, três objetivos específicos, bem como o contexto de onde a mesma será realizada.

No segundo capítulo, “*A escuta como direito: a escuta sensível como forma de dispositivo político-epistêmico*”, inicio uma discussão sobre dois marcos na história da educação das crianças pequenas no país, a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9.394/96, apontando para a contribuição que essas duas leis tiveram na construção de uma nova

concepção de Educação Infantil no país, bem como no reconhecimento da criança como sujeito de direitos, em especial no município do Rio de Janeiro.

Além disso, neste segundo capítulo apresento um breve histórico da trajetória que as creches tiveram em todo mundo, em especial no Brasil, além de contextualizar em seguida como foi produzido este processo na cidade onde a pesquisa se realizou no Rio de Janeiro, enfocando uma creche pública de uma favela carioca.

Por fim, ao final deste capítulo defendo a ideia da escuta das famílias das classes populares como um direito. Mas não qualquer escuta, se trata de uma *escuta sensível* (BARBIER, 1992), que não os julgue e que valorize a sua presença e participação nos espaços de Educação Infantil.

No terceiro capítulo, que denominei “*A relação família-creche no contexto da favela: expectativas e desafios*”, busco pensar a relação família-creche tendo como foco principal o contexto de territórios segregados, como as favelas. Especificamente a favela Ladeira dos Funcionários, no bairro do Caju, estado do Rio de Janeiro.

No quarto e último capítulo, que intitula esta pesquisa “*Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à educação infantil em uma creche de favela*”, apresento uma análise compreensiva das entrevistas realizadas com as famílias das crianças matriculadas regularmente na Creche do Caju.

Por fim, em “*Considerações finais, ainda que provisórias*”, busco apresentar os “resultados” alcançados neste trabalho, revendo a minha pergunta de pesquisa em diálogo com os meus achados, além de procurar apontar possíveis desdobramentos e outras questões de estudo que convidem às novas problematizações sobre a temática abordada.

Assim, à luz de alguns referenciais importantes do campo dos estudos da Sociologia, da Infância e da Educação infantil, e da relação família-creche que dialogam com a pesquisa, tais como Ariès (1981), Kramer (1987), Tavares (2007), Bourdieu (1998), Sarmiento (1997), Santos (2007), Freire (2005), Zago (2000), Tiriba (2001), Samara (2004), Maranhão & Sarti (2008), Martins (2009), entre outros, a dissertação ganhou o desenho que ora apresento, tendo a clareza político e epistêmica que escolhas foram feitas e renúncias praticadas, o que não desqualifica um compromisso e esforço com o estudo sério e dedicado. Espero que esse movimento investigativo, que é tanto político quanto epistêmico, possa ser compreendido como um compromisso ético e pedagógico de uma professora que no desafio de se tornar pesquisadora, reconhece a *dúvida como método* (GARCIA, 1989) e a provisoriedade de nossos achados de pesquisa, nos convidando a continuar pesquisando e problematizando o trabalho cotidiano nas creches públicas do município do Rio de Janeiro.

1 CAMINHOS DA PESQUISA: A BUSCA PELO OUTRO

Em Busca do Outro

Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é o outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

Clarice Lispector

Neste primeiro capítulo apresento as questões teóricas e metodológicas que possibilitaram o diálogo teórico-conceitual, apontando para os percursos, descobertas e desafios encontrados em minha trajetória enquanto professora das infâncias. Destaco também os objetivos da referente pesquisa, bem como os sujeitos que estão inseridos neste contexto.

1.1 Desafios no tornar-se professora–pesquisadora das infâncias

Compreender os caminhos que percorremos em nossa vida nunca foi uma tarefa fácil. Refletir sobre a nossa trajetória profissional, também não. O exercício de reconstruir, mesmo que de forma não exaustiva nossas memórias, sentimentos e experiências nos desafia a uma construção e reconstrução, cheia de descobertas, conflitos, alegrias e tensões. Este exercício foi provocado com a intenção de me fazer reunir dúvidas, dados, conceitos, observações, pensamentos, intuições, enfim material empírico e teórico.

O que procuro aqui chamar de um breve inventário pessoal e profissional funcionou como o que JOSSO (2006) define de um “*inventar a si*”. Sendo assim, a autora nos fala:

“A invenção de si pressupõe como possível um projeto de si, o que implica uma conquista progressiva e jamais terminada de uma autonomia de ação, de uma autonomia de pensamento, de uma autonomia em nossas escolhas de vida e em nosso modo de vida. Porque, afinal, a invenção de si é uma posição existencial que se desdobra no cotidiano e não somente em situações ou contextos particulares. Ela concerne a todas as esferas da nossa existência, desde as roupas que escolhemos usar até os pratos que inventamos, passando pela organização da nossa rotina, pela escolha das leituras, dos filmes que assistimos etc.” (JOSSO, M.C. In. SOUZA, E.C.; ABRAÃO, M.H.M.B., 2006, p.36)

Destaco também, que esta iniciativa do ‘*inventar a si*’ que propus no início deste trabalho, se torna importante também do ponto de vista político, pois é a partir de movimentos como este que, eu, uma professora das infâncias de uma creche pública de favela busco reafirmar o meu lugar na Educação Infantil. Portanto, este tipo de escrita se torna, no contexto atual, uma posição de resistência e persistência dentro de um campo tão desqualificado por forças conservadoras e privatistas que buscam destruir e privatizar o campo da educação brasileira num contexto de golpe de estado e perda de direitos duramente conquistados pela população brasileira.

A busca por uma profissão logo após concluir o ensino médio era algo que meus pais frisaram bastante durante toda a minha criação. Aliás, os esforços, principalmente de minha mãe, para que eu tivesse uma profissão e conseqüentemente um “bom emprego” eram grandes. Lembro-me de minha mãe enviando cartas ao dono de uma escola privada famosa do município de Niterói, estado do Rio de Janeiro, solicitando uma bolsa de estudos integral para mim. Lembro-me também de dormir embaixo do balcão da recepção do consultório onde minha mãe trabalhava depois que saía da creche, esperando até tarde da noite para que enfim pudssemos ir para casa. Essas lembranças reforçam a expectativa que meus pais criavam em relação à minha escolarização. Uma escolarização que ultrapassasse qualquer esforço em nome de um futuro melhor. Curiosamente, hoje me encontro falando justamente sobre o mesmo assunto.

O investimento que os meus pais² fizeram a cerca da minha escolarização, me fez permanecer durante muito tempo em creches. Até os meus 10 anos de idade, compartilhei de muitos momentos em algumas creches privadas no município de Niterói, cidade na qual morei até a separação de meus pais, aos mesmos 10 anos de idade, quando então nos mudamos para

² Torne-se relevante apontar o papel de minha mãe na construção de estratégias para garantir a minha escolarização.

a cidade de São Gonçalo, também no estado do Rio de Janeiro, para começarmos uma nova etapa de nossas vidas.

Durante o tempo em que estavam casados, minha mãe e meu pai, trabalhavam o dia todo fora de casa e minha irmã mais nova passava o dia todo em uma creche privada. Aliás, meus pais não procuravam as instituições públicas como uma opção para nossa formação. Apesar de terem estudado a vida toda em escolas públicas, eles diziam não confiar na estrutura e no funcionamento das mesmas naquela época e por isso faziam sempre a opção pelas escolas privadas. Assim, passávamos o dia fora de casa. Eu havia conseguido uma bolsa de estudos integral numa escola privada católica no bairro de Icaraí, em Niterói. Após concluir a Educação Infantil, consegui nova bolsa integral em outra escola privada católica no mesmo bairro e por lá fiquei até o final do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Nesta época, seguia para a escola no bairro de Icaraí pela manhã e a tarde seguia para a creche, no bairro do Fonseca, também em Niterói, onde minha irmã mais nova já estava desde cedo. Ali, nós duas ficávamos até o início da noite, quando nossa mãe ia nos buscar. Seguíamos para nossa casa e repetíamos esta rotina durante toda semana.

Brinco em alguns momentos, dizendo que *a 'creche não me larga'*. Uso tal expressão quando conto que permaneci em creches desde meu primeiro ano de idade, quando ainda bebê e meus pais fizeram esta escolha, ou talvez tenha sido a única alternativa que tiveram, para que eles pudessem ir trabalhar fora de casa. Permaneci em creches privadas até ingressar na escola e mesmo assim, retornava para a creche no contra turno. Era estranho pra mim, à medida que ia crescendo, ficar no meio de crianças tão pequenas. Lembro-me de fazer constantes queixas para minha mãe, dizia que não queria mais passar as minhas tardes ali. Porém, não havia outra alternativa em função dos compromissos profissionais e da longa jornada de trabalho de minha família.

Posso dizer que experimentei o ambiente da creche em diferentes momentos da minha vida. Primeiro como uma criança que viveu sua primeira infância ali fazendo suas primeiras descobertas, segundo quando ainda criança continuando as minhas descobertas, mas achando que já era *bem grandinha* para estar ali e terceiro agora na fase adulta enquanto professora das infâncias, porém ainda não deixando de realizar grandes descobertas.

Morando em São Gonçalo, tive que mudar de escola. Nesse período, com 10 anos de idade, vivendo em uma nova casa e sem a presença diária do meu pai, passei a assumir novas responsabilidades. Com isso, ajudava na criação de minha irmã mais nova e os gastos com creche já não existiam mais. Ficávamos sozinhas em casa durante todo o dia em que minha mãe saía para trabalhar. Pela manhã ajudava nas tarefas da casa e à tarde, íamos para escola.

Foi um período difícil, mas necessário. Mais uma vez, minha mãe havia buscado uma bolsa de estudos para mim em uma escola privada de São Gonçalo, na época era a mais famosa da cidade. Consegui uma nova bolsa de estudos, mas desta vez de apenas 50% de desconto, mediante uma prova de seleção. O valor que minha mãe pagaria, para a nossa realidade na época, era muito alto. Mas mesmo assim, ela optou por me matricular naquela escola. Em alguns momentos, minha mãe dizia não confiar na escola pública e que faria sempre o possível para me manter em escolas privadas. De certo, em algum momento de suas vidas meus pais passaram a enxergar a escola pública com olhos de desconfiança e sua visão privatista de educação determinou as escolhas que fizeram em minha escolarização, pelo menos até o ensino médio.

Assim, concluí o ensino fundamental e se aproximava o ensino médio. O valor da mensalidade crescia a cada ano e minha mãe já não conseguia mais pagar a escola em que estava. Ao mesmo tempo, a cobrança por boas notas sempre foi grande. Meus cadernos e livros eram sempre *fiscalizados* pela minha mãe. Ouvia todos os dias que eu tinha que estudar para ser *alguém na vida*. Foi então, que no ensino médio fui obrigada a fazer um curso técnico, do qual eu não gostava, para que ao final tivesse uma profissão e pudesse logo arrumar um emprego. Com isso aos 15 anos de idade tive que escolher uma profissão, escolhi o curso de eletrotécnica, prestando concurso público para uma escola de ensino médio técnico do estado do Rio de Janeiro. Não fazia ideia que conheceria o curso de Pedagogia durante os três anos que vivi numa escola em que todos os meus colegas de turma sonhavam com o curso de engenharia. Pois ali, concluí meus estudos. Saindo com uma profissão, conforme a vontade da minha mãe, profissão que nunca exerci, pois logo no ano seguinte ingressaria no curso de Pedagogia.

Durante a minha formação, estudando em escolas privadas famosas, um sentimento se fazia presente na minha relação com aqueles espaços e meus colegas de turma. A desigualdade. Sentia-me desigual. Não tinha o mesmo padrão de vida que a maioria dos meus colegas tinha, não frequentava as festinhas de aniversários no bairro nobre da cidade de Niterói, não usava a roupa da moda e em alguns momentos fui perguntada por alguns colegas porque sempre ia para escola com a mesma calça jeans. Ao mesmo tempo, minha mãe fazia questão de conversar comigo e afirmar que a nossa vida era realmente diferente e que eu não deixasse isso atrapalhar a minha relação com meus colegas. De fato, apesar de me sentir diferente tanto econômica quando socialmente, isso nunca atrapalhou a minha interação com os colegas de turma, professores e funcionários dessas escolas. Porém, acredito que essa experiência me despertou para a compreensão das desigualdades tão presentes em nossa

sociedade. Talvez ali estivesse sendo plantada a semente do desejo de uma sociedade mais justa e de condições iguais para todos, principalmente no que diz respeito à educação. Compreendi, desde muito cedo, que para alguns a vida colocava certas limitações e que para outros tudo parecia ser muito mais fácil.

Depois de “ter escolhido uma profissão” durante a minha adolescência, quando precisei ingressar na escola de ensino médio como já mencionado, conheci o curso de Pedagogia após o primeiro ano na nova escola. Ter ido pela primeira vez para a escola pública, ainda que esta tivesse uma estrutura melhor do que a maioria das escolas estaduais por receber apoio da Secretaria de Ciência e Tecnologia do estado do Rio de Janeiro, me fez perceber ainda mais as diferenças e desigualdades presentes em nossa sociedade. Não conseguia compreender porque faltavam professores, porque a escola era tão sucateada e porque os alunos passavam por situações tão humilhantes como na vez em que fomos seguidos dentro de um shopping por seguranças do local, por estarmos com o uniforme de escola pública. No final daquele primeiro ano, decidi que precisava fazer alguma coisa. Decidi que escolheria uma profissão que me permitisse talvez tentar mudar tanta desigualdade. Comecei a pesquisar, ler e me aprofundar sobre o curso de Pedagogia. Acreditava e ainda acredito que a pedagogia e trabalhar no campo da educação me permitiria fazer a diferença na vida das pessoas.

Assim, iniciei no ano de 2008 a graduação em Pedagogia, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ). A alegria em ter sido aprovada no vestibular foi grande e bastante comemorada por minha família. O frio na barriga do primeiro dia de aula ainda é recente em minhas lembranças. As descobertas que fui fazendo durante o curso eram sempre compartilhadas com pessoas próximas a mim. Durante a graduação tive a oportunidade de participar de um processo seletivo para uma bolsa em um grupo de pesquisa sobre educação indígena. Fiquei durante dois anos vivenciando essa experiência bastante marcante em minha formação pessoal e acadêmica. Paralelamente, dava aulas particulares de reforço em casa para crianças do primeiro segmento do ensino fundamental. E assim, segui até a minha primeira experiência profissional como professora em uma escola.

Antes mesmo de concluir a graduação recebi um convite para lecionar em uma escola privada de Educação Infantil, em São Gonçalo, assumindo uma turma com as crianças de cinco anos de idade. Já estávamos em abril, a turma já havia iniciado o ano e criado uma rotina com outra professora. Vi-me no meio de um conflito entre os familiares, as crianças e a gestão da escola. Esperavam que eu apagasse “um incêndio”. A antiga professora fora

demitida pela direção da escola, diante da reclamação dos responsáveis sobre o cuidado, que a mesma, não teria com as crianças. Uma das crianças havia caído durante uma brincadeira e ferido a mão. Isso causou um enorme desconforto nas famílias não só da criança que havia se machucado, mas também de todas as famílias daquela turma. Pressionaram a direção e a vontade deles foi prevalecida.

Eu era nova na escola, não conhecia as crianças, a equipe, ninguém. Nunca havia lecionado. Os primeiros dias foram assustadores, me adaptar ao novo sempre foi um desafio para mim e ali o novo se colocava com vários fatores que precisavam ser conhecidos e vencidos. Não foi nada fácil.

As crianças me receberam de braços abertos, aliás, elas de modo geral nos recebem cheias de perguntas, curiosidades e propostas divertidas. As famílias me receberam com um ar de alívio, mas ao mesmo tempo de desconfiança, afinal quem era aquela nova professora que chegara para *apagar aquele incêndio*? A equipe gestora e docente me recebera com carinho e respeito apesar de, em alguns momentos, me alertarem sobre desafio que eu assumira ali. Os dias foram passando e eu fui aprendendo com os profissionais da escola como eu deveria agir na sala de aula. Não escutava o que as crianças traziam, não escutava como elas poderiam me ajudar a apagar as chamas daquele incêndio causado pelos adultos. Faço questão de apontar que fui aprendendo com os adultos, porque éramos nós que dizíamos como deveria ser o trabalho com as crianças, nós que decidíamos se haveria, por exemplo, horário para a brincadeira ou não, aliás, havia esse tal “horário para as brincadeiras” e isso me incomodava. A cobrança dos responsáveis para que aquelas crianças de cinco anos de idade saíssem da Educação Infantil já pré-alfabetizadas era grande. Livros didáticos, cadernos de exercícios, dever de casa três vezes por semana, vazia parte da nossa rotina. Aquela era a concepção de Educação Infantil que se expressava no projeto da escola, uma Educação Infantil que limitava as brincadeiras e valorizava a aprendizagem voltada à escolarização com ênfase no uso dos livros didáticos. E de certa forma, essa também era a concepção das famílias que buscavam aquela escola.

Naquele momento aquela era a Educação Infantil que me foi apresentada no cotidiano, o que havia lido nas disciplinas da graduação, caía por terra. Fiquei naquela escola por dois anos, ao final do primeiro ano recebi elogios pelo meu trabalho, mas isso não me fazia ficar satisfeita. Algo me incomodava, mas eu ainda não sabia o que era.

O tempo foi passando e eu fui vivenciando novas experiências com as crianças. Fui conhecendo a Educação Infantil durante a minha prática profissional, vivendo o cotidiano do trabalho, fui me descobrindo como professora das infâncias no dia a dia da escola. Mas o que

quero dizer quando digo que sou uma professora das infâncias? Quero dizer que tenho a oportunidade de perceber as crianças a partir de um olhar diferenciado. De perceber que este lugar exige de mim interações e ações que respeitem suas infâncias e que as coloquem no lugar de atores sociais.

Durante este processo senti a necessidade de prestar concurso público e ingressar na escola pública por diversos motivos. Os principais eram a estabilidade e a oportunidade de retribuir à sociedade a formação que tive na graduação enquanto aluna de uma Universidade pública. Foi assim então que cheguei à Educação Infantil pública, na maior rede da América Latina, a da cidade do Rio de Janeiro³. Havia prestado concurso para o cargo de professora de Educação Infantil no ano 2012, sendo convocada e assumindo o cargo em 2013. Com uma carga horária de vinte e duas horas e meia semanais, assumi uma turma de berçário com 25 crianças de sete meses à um ano e meio de idade. Essa nova etapa profissional se colocava como um novo desafio para mim, me relacionar com crianças tão pequenas dentro uma nova rotina, a de uma creche. Os horários prefixados para cada atividade, horários que precisavam ser cumpridos a risca para não impactar no funcionamento coletivo da creche, me causaram estranhamento. Tudo ali era cronometrado, o horário das refeições, das atividades, do banho, das brincadeiras tudo ali tinha um horário, tudo ali tinha um lugar específico para acontecer e mais uma vez as crianças não eram escutadas. O que nos faz refletir sobre a concepção de Educação Infantil nesses equipamentos. Uma concepção onde o trabalho pedagógico está apenas voltado à esfera do cuidado.

Durante a minha experiência como professora de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, pude conhecer até hoje, quatro creches localizadas em diferentes favelas, porém todas situadas na região central da cidade. Morros do Fallet, São Carlos, Coroa e Complexo do Caju são algumas das favelas onde atuei nesses cinco anos no cargo. Vale ressaltar que a escolha destes locais de trabalho, não foi feita por mim, mas sim pela Coordenadoria Regional de Educação - CRE⁴. Na maioria das vezes, os professores e professoras, são indicados aos locais com pouca procura e grande carência de profissionais por diversos motivos, mas o principal deles, a violência urbana presente nos locais das escolas. Conheci tais creches por necessitar dobrar minha carga horária de trabalho e buscar vagas em unidades que as

³ Considerada a maior rede de ensino público municipal da América Latina, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ), possui hoje 1.539 unidades de ensino e 637.152 alunos matriculados. Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em: 22/01/2019 às 12:10.

⁴ A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro divide as unidades escolares em coordenadorias regionais – CRE. Ao total, hoje são 11 CRE's, que são divididas de acordo com a localidade dos bairros onde as unidades escolares estão instaladas.

dispusessem, por isso pude vivenciar quatro experiências diferentes em pouco tempo como professora da rede.

Paralelamente a minha experiência nas creches públicas da cidade do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de atuar como professora substituta de Educação Infantil no Colégio Pedro II. No ano de 2016, após processo seletivo, fui convocada para assumir o cargo de professora contratada. Ali começara uma nova e interessante experiência na minha formação enquanto professora das infâncias. Assumi uma turma com crianças de cinco anos, trabalhando juntamente com outra professora, pois a escola adota a bidocência como projeto de trabalho. Na proposta pedagógica defendida por aquela escola não existia espaço para os livros didáticos, cadernos de exercícios, deveres de casa. O trabalho tomava forma a partir do que as crianças nos traziam. Por isso, escutar as crianças era fundamental para que o projeto pedagógico tomasse forma. Porém escutá-las não se tornava importante somente por isso, ali os funcionários defendiam uma concepção de infância que considerava as crianças como sujeitos atuantes e pertencentes à sociedade, mas principalmente à escola. Acredito que as reuniões pedagógicas semanais, além de poder contar com a participação constante de uma equipe pedagógica que nos dava todo um suporte, conversas constantes sobre nossas práticas, visitas a outros espaços como propostas de formação continuada, se tornam importantes na construção de um entendimento da escola que temos e de quem são os sujeitos que nela habitam. Além disso, a relação que a escola estabelecia com as famílias era bastante significativa para toda comunidade escolar. As famílias das crianças que frequentavam o Colégio Pedro II participavam ativamente de decisões em relação ao funcionamento de várias demandas da escola, de organização de eventos e festas, emprestavam objetos pessoais à escola caso fossem necessários. O que se via era uma relação família-escola bastante participativa e dialógica.

O que acontecia ali era uma dinâmica completamente diferente do que havia visto até então. Porém, o que me chamava maior atenção eram os diálogos referentes não só sobre a expectativa das famílias em relação à educação de suas crianças, como o entendimento de alguns sobre a função da escola e valorização dos profissionais.

Diante das experiências que vivenciei nos diferentes equipamentos de Educação Infantil e de como fui compreendendo a minha formação enquanto professora das infâncias naqueles contextos, consegui perceber o que tanto me incomodava na primeira escola privada em que atuei e na dinâmica que vivia nas creches públicas municipais. Era o respeito e a garantia dos direitos das crianças a uma Educação Infantil de qualidade. Era o respeito a elas como sujeitos atuantes na sociedade. Era escutar suas vozes, valorizando o que traziam. Era

possibilitar que brincassem e vivessem suas infâncias com plenitude. Era ver as famílias dentro da escola, construindo uma proposta pedagógica junto com os professores e crianças. Mas como já mencionado, perceber isso não foi tão fácil. Pois como nos fala Cavaco (1991), a apropriação dos saberes profissionais acontece através da experiência e da reflexão coletiva sobre as mesmas. Ainda segundo a autora, o(a) professor(a) aprende através da prática profissional, na interação com os diversos outros, reajustando as suas formas de ver e agir. Desta maneira, essas experiências contribuíram, e ainda contribuem, para a minha formação. Pude assim, perceber que precisei conhecer outra realidade para que pudesse compreender o que me inquietava.

Santos (2007), afirma que muito do que não existe em nossa realidade é produzido por nós como não existente e com isso acabamos reduzindo a realidade ao que existe. O autor nos convida a pensar uma “sociologia das ausências”, na tentativa de nos fazer compreender que há muitas outras realidades fora da realidade que conhecemos. Assim, foi o meu processo de formação. Eu não sabia o que me incomodava porque eu não conhecia ainda outra forma de me relacionar com as crianças e de uma relação entre as famílias e a escola. Eu acreditava ser aquela a única forma das coisas acontecerem. Eu desconhecia outras formas de organização do trabalho pedagógico e gestão das creches e isso me fez acreditar, por muitas vezes, que eu não queria continuar na profissão, me fez acreditar por muitas vezes que aquela era a única maneira de se fazer Educação Infantil.

Desta forma, as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças no cotidiano da creche chamou-me maior atenção. Além do incomodo em perceber a dificuldade dos adultos em escutarem as crianças, o fato de não escutarem-se também me parecia estranho. A relação família-creche surge para mim depois de presenciar diálogos e vivenciar experiências que me fizeram questionar a função da creche naqueles lugares. Muitas hipóteses passaram a ferver em minha cabeça. Tantas, que o desejo de tentar compreendê-las me fez querer entender mais a fundo essas relações, me provocando a pensar o meu problema de pesquisa. Assim, venho procurando aprofundar o meu olhar, a minha forma de pensar, ou melhor, venho me tornando professora-pesquisadora (GARCIA, 2008). Aliás, uma professora-pesquisadora das infâncias. Isso me coloca num lugar difícil, mas privilegiado. Difícil porque se torna um desafio pesquisar a própria prática, na medida em que é preciso ter outro olhar para o cotidiano. Estranhar aquilo que nos parece comum, natural. Tavares (2007), fala sobre as tensões e expectativas da sua chegada à escola onde realizaria sua pesquisa de doutoramento, sobre a *chegada da estranha* naquele lugar, sobre sua relação com os sujeitos daquela pesquisa na condição de realizar uma investigação que confrontasse paradigmas positivistas que acreditam

na possibilidade de um conhecimento verdadeiro e definitivo sobre a realidade investigada. No contexto de “entrada no campo”, se torna condição político-epistêmico para o(a) professor(a)-pesquisador(a) saber que ele(a) não sabe tudo sobre aqueles sujeitos, sobre aquele lugar, sobre aquelas relações. No meu caso, apesar de fazer parte daquele universo, foi necessário despir-me *das verdades* que construí. Afinal, compreender o outro exige de nós uma metamorfose em nossas identidades (SKLIAR, 2003). E por fim, privilegiado porque se comprometer a ter esse olhar diferenciado com os sujeitos pode nos proporcionar aprendizagens e experiências fantásticas.

A busca pelo mestrado em Educação se tornou um processo de uma busca pelo outro. Assim como no poema de Clarice Lispector “*Em busca do outro*”, que trago no início deste capítulo, esta pesquisa se tornou a minha tentativa de sentir o outro e buscar o meu porto de chegada. Refletir sobre essa busca nos convida a questionar o significado da pergunta pelo outro. O que se pretende compreender quando dizemos que buscamos o outro na pesquisa em educação? Skliar (2003), afirma que o outro da educação foi sempre anulado e que a escola se dirige à captura maciça dos mesmos. Assim ela, a escola, satisfaz a sua necessidade ou missão de possuir esse outro através de reformas pedagógicas e de novas expressões. O que pretendo nesta pesquisa é escutar o outro como uma necessidade de conhecer nossas semelhanças e diferenças, de buscar aquilo que nos permita uma relação de plena cumplicidade, mas que respeite as nossas alteridades constitutivas.

O medo de tentar ingressar no programa de pós-graduação era grande, as incertezas sobre como conciliar o curso com a vida profissional e pessoal quase me fizeram desistir. Mas a angústia pelo que era desconhecido e o que poderia chegar em minha vida, não era maior do que a angústia que já estava instalada em mim na rotina vivida com as crianças na creche. Assim, pleiteei a vaga para nova turma de 2017 no mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, sendo aprovada e iniciando enfim mais um dos grandes desafios e sonhos de minha vida. Retornaria então, ao lugar que estive enquanto estudante do curso de Pedagogia, lugar este que tanto ficara marcado em minha vida pelos momentos de alegrias e descobertas que fiz durante os quatro anos de graduação. O meu retorno à FFP, representou um amadurecimento de minhas escolhas, no que se refere ao fato de optar por continuar a minha formação no campo da Educação, bem como de me tornar uma professora-pesquisadora.

Chego então ao desenho dessa pesquisa, a partir do desejo em aprofundar o conjunto de questões produzidas no movimento do trabalho, no complexo lugar de professora-pesquisadora (Ibidem). Estar neste lugar não tem sido tarefa fácil, a formação de professora-

pesquisadora se constrói ao mesmo tempo de minha formação enquanto professora das infâncias. Perceber os desafios e tensões de ambas as formações me coloca em constante reflexão.

Contudo, também não poderia deixar de destacar que escolhi retornar para a UERJ por reconhecer todo o valor e prestígio acadêmico de tal universidade. E em especial retornar à FFP, lugar em que estive desde minha infância onde, por morar próximo, brincava em seus gramados até ralar os joelhos. Assistir ao ataque sofrido por esta universidade, principalmente no campus de São Gonçalo/RJ, que é onde a FFP se localiza, me deixou extremamente fragilizada. Embora disponível junto aos estudantes, docentes e funcionários para defendê-la.

Torna-se importante reiterar que esta pesquisa aconteceu durante um duro contexto político nacional, um difícil momento para a UERJ e principalmente para o estado do Rio de Janeiro. Assistimos aos duros golpes, lidamos com uma intervenção militar em nosso estado, perdemos direitos...duros tempos!

O estado do Rio de Janeiro, nos últimos anos, esteve em evidência nos noticiários nacionais e internacionais. A violência que nos assombra todos os dias, em qualquer lugar, e principalmente naqueles que moram nas favelas fluminenses, tem deixado uma sensação de impotência e de necessidade da resistência. Infelizmente, ao mostrar sua resistência, a vereadora Marielle Franco⁵ foi brutalmente assassinada na região central da cidade do Rio de Janeiro. Tentaram calar uma voz, mas despertaram a vontade de muitos(as) em gritar e lutar pelos nossos direitos. Esta pesquisa também significa uma forma de resistência, pois a universidade também pode se posicionar contra esse tempo de barbárie (BENJAMIN, 1987) e a violência que vem constringendo a nossa frágil democracia. Resistimos, pois estar vivo e lutar é condição também de honrar os mortos e suas utopias, tais como Marielle Franco!

1.2 O contexto da Pesquisa

A creche em que a pesquisa foi desenvolvida localiza-se na favela Ladeira dos Funcionários. A mesma fica situada no bairro do Caju, zona portuária da cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, considerada também uma área de habitação dos grupos

⁵ Marielle Francisco da Silva, conhecida como Marielle Franco, foi socióloga, defensora dos Direitos Humanos e vereadora da cidade do Rio de Janeiro eleita pelo PSOL no ano de 2017. Foi brutalmente assassinada em março de 2018, na região central da cidade do Rio de Janeiro.

populares. Importante destacar, que desde o início da pesquisa, não foi obtida autorização da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) para que a mesma fosse realizada e por este motivo fiz a opção por usar um nome fictício para nomear a creche em que a pesquisa foi realizada. Sendo assim, utilizarei o nome *Creche do Caju* ao longo deste trabalho. A seguir trago algumas imagens para ilustrar o local onde a pesquisa foi realizada, bem como o mapa político do estado do Rio de Janeiro, com destaque na cor vermelha para a área do bairro do Caju. Tais imagens podem auxiliar na compreensão espacial do local da pesquisa.

Figura 1 - Mapa político do estado do Rio de Janeiro. Ano 2004



Fonte: https://4.bp.blogspot.com/-Lcd_KqoyY2U/Tq_C7nvMPIO/AAAAAAAAAI08/5Uz4AiLtghA/s1600/mapa_rj_municipios.png.

Acesso em 28/01/2019.

Do ponto de vista territorial e formação social, a favela Ladeira dos Funcionários foi formada na década de 1940 sendo ocupada primeiramente, pelos empregados de um hospital da região. Com relação ao prédio da creche, o mesmo foi construído em 1996, quando o terreno foi doado pela União à Prefeitura do Rio de Janeiro. O terreno doado à prefeitura do Rio, antigamente correspondia a uma fazenda pertencente a uma família portuguesa. Quando

essa família regressou ao país de origem, deixou o terreno para o governo, e este doou para o Hospital São Sebastião, funcionando o local para a internação de crianças. Mais tarde, o prédio transformou-se em albergue destinado às pessoas que recebiam alta médica e não tinham pra onde ir, permanecendo ali prestando serviços ao hospital. O prédio abrigava as pessoas que as famílias tinham abandonado e como essas pessoas já estavam curadas e não tinham onde morar permaneciam morando no prédio em troca de seu trabalho no hospital.

Figura 2 - Uma das entradas de acesso à favela Ladeira dos Funcionários, Caju, RJ



Fonte: Acervo da pesquisadora. Fevereiro de 2018.

Com a implantação do Projeto Favela Bairro⁶, em 1994, as pessoas receberam casas populares e desocuparam o prédio. Assim o antigo prédio foi demolido e na mesma área foi construída a creche, com objetivo de atender a comunidade da Ladeira dos Funcionários.

A Creche do Caju fundada em 1996 há exatamente 23 anos, era vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) e apesar das preocupações de cunho pedagógico, fazia parte de uma rede educativa de caráter mais assistencialista determinado

⁶ O Programa de Urbanização de Assentamentos Populares do Rio de Janeiro (PROAP), popularmente conhecido como Favela-Bairro, foi criado durante o governo do prefeito da cidade do Rio de Janeiro César Maia. Vinculado à Secretaria Municipal de Urbanismo, Infraestrutura e Habitação, o programa tem por objetivo implantar infraestrutura urbana, serviços, equipamentos públicos e políticas sociais nas comunidades beneficiadas da cidade do Rio de Janeiro.

pela própria inserção e papel da SMDS junto às favelas cariocas (TAVARES, 1992). Com isso, contava apenas com agentes educadores e um administrador. Somente em 2003 a administração da creche passou para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Nessa época, a creche atendia as turmas de berçário, maternal I e II em horário integral.

Figura 2 - Principal entrada de acesso à Creche do Caju. Caju, RJ



Fonte: Acervo da pesquisadora. Fevereiro de 2018.

Figura 3 - Visão da principal entrada de acesso à Creche do Caju. Caju, RJ



Fonte: Acervo da pesquisadora. Fevereiro de 2018.

Vale ressaltar que atualmente a Creche do Caju atende crianças de dois a cinco anos de idade. Desde o ano de 2016, a Creche do Caju passou a atender também, crianças da modalidade pré-escola, conforme a demanda criada pela lei nº 12.796/2013. Com isso, as turmas de berçário deixaram de existir na unidade e a mesma passou a contar apenas com turmas de maternal e pré-escola.

A partir do ano de 2018 iniciou-se uma nova estrutura de funcionamento e atendimento para as crianças, funcionários e famílias. A creche não atenderia mais em horário integral e com isso todas as turmas desta faixa etária (maternal I e II) funcionariam em horários parciais. As crianças passaram a ser atendidas em dois turnos, manhã e tarde, tanto para a modalidade creche quanto para a pré-escola, que já funcionava neste molde. O turno da manhã funciona atualmente, das oito horas ao meio dia e o turno da tarde das treze às dezessete horas. Ressaltando que até o ano de 2018 as crianças eram atendidas numa carga horária de quatro horas e meia por dia, durante cada turno, e que em 2019 passaram a ser atendidas somente por quatro horas diárias. Com isso, percebemos o quanto as mudanças na rede municipal do Rio de Janeiro vêm dificultando, quiçá negando o pleno direito à Educação Infantil. No decorrer da pesquisa, no contato com as famílias entrevistadas pude compreender efetivamente o quanto o atendimento em tempo integral é fundamental para crianças e suas famílias, principalmente, para aquelas famílias que tinham a necessidade de trabalhar fora de casa.

Importante destacar que a nova mudança no horário de atendimento gerou um grande caos na rotina dos funcionários, das crianças, da gestão, mas principalmente das famílias. As crianças daquela região perderam seu direito a uma creche pública com atendimento integral. Tal medida foi tomada pela SME/RJ sem qualquer tipo de consulta prévia à comunidade escolar.

Hoje, segundo dados oficiais da SME⁷, a rede municipal do Rio de Janeiro possui 1.539 unidades em funcionamento. Destas, 530 destinadas à Educação Infantil estando matriculadas 148.230 crianças com idade entre zero e cinco anos em toda a rede.

Esta iniciativa vem crescendo na rede municipal do Rio de Janeiro, na tentativa de se aumentar o número de oferta de vagas na Educação Infantil. Após a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir dos quatro (4) anos de idade (Lei nº 12.796/2013) e da enorme pressão do Ministério Público, a demanda por vagas cresceu bastante. Com isso as crianças de

⁷ Dados informados no site oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Disponível no endereço eletrônico: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 20/01/2019, às 19:27.

4 e 5 anos que ainda estavam fora das instituições de educação, passaram a ocupar seu lugar de direito, a partir de uma decisão do Ministério Público.

A Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, alterou a Lei 9.394/96 em vários artigos mas principalmente no que diz respeito à obrigatoriedade escolar no país. Tal lei significou uma alteração expressiva neste sentido, pois ampliou a obrigatoriedade da faixa etária de quatro aos dezessete anos de idade, como coloca o seu artigo 4º: (...) I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; (...) (BRASIL, 2013)

Segundo a página oficial da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro⁸, em 2017 o déficit de vagas para crianças em creches e pré-escolas na cidade do Rio de Janeiro atingia cerca de 32 mil crianças. Este elevado número de crianças na fila de espera por uma vaga na Educação Infantil carioca explica, mas não justifica o aumento da oferta mediante a exclusão do atendimento integral para o parcial. Digo isto, pois o que vemos hoje nas creches e EDI's⁹ na cidade do Rio de Janeiro é uma redução bastante significativa do número de vagas destinadas ao atendimento integral para as crianças de zero e três anos de idade – creche, pois reduzindo a oferta para essa faixa etária, se consegue ampliar os espaços físicos, salas de aula, para atender as crianças na faixa etária dos quatro e cinco anos de idade, quando a oferta se torna obrigatória (Lei nº 12.796/2013).

Torna-se importante pontuar o atual contexto, não só da unidade na qual se realizou a pesquisa, mas também da rede como um todo, para nos auxiliar a compreender também a relação que muitas famílias possam ter com estes espaços. Pois anteriormente, as famílias procuravam a creche pesquisada para as crianças de zero a três anos, talvez também pela oferta de um atendimento integral, o que já não acontece mais hoje.

Ainda se tratando do contexto desta pesquisa faço questão de informar que a unidade pesquisada, somente no ano de 2018, teve suas atividades suspensas 13 (treze) vezes por questões ligadas à violência policial no entorno da favela Ladeira dos Funcionários e do bairro do Caju. Sabemos que esse número é muito maior em outras unidades da própria rede, porém esse número ainda nos assusta. Importante trazer este número para compreendermos a complexa realidade vivida pelos moradores e pelas crianças que frequentam a creche dentro da própria favela em que residem. Além, de ficarem reféns em suas próprias casas por conta

⁸ Notícia publicada em 23/05/2017. Disponível em: <http://prefeitura.rio/web/sme/exibeconteudo?id=7033478>. Acessado em 10/11/2018 às 14:34.

⁹ Dentro de um novo conceito de educação para a primeira infância, a Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, por meio da Secretaria Municipal de Educação, criou o Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), reunindo no mesmo ambiente a creche e a pré-escola. Este novo modelo atende crianças de seis meses a 5 anos e 11 meses de idade.

dos tiroteios entre forças da polícia e de traficantes, famílias, crianças, docentes e funcionários são muitas vezes impedidos de se deslocarem em direção à creche do Caju.

1.3 Objetivos da pesquisa

No desejo de tornar o meu percurso investigativo mais compreensível aos leitores, considero importante apresentar o conjunto de intenções que orientaram o meu processo de trabalho na referida pesquisa, estabelecendo objetivos que *sulearam*¹⁰, segundo Paulo Freire (1992), o meu trabalho.

1.3.1 Objetivo Geral¹¹

Investigar se haviam e quais seriam as expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela na cidade do Rio de Janeiro.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Compreender quais seriam as motivações de famílias, moradoras da favela Ladeira dos Funcionários, para a institucionalização de suas crianças na Educação Infantil, especificamente na Creche do Caju;
- Pesquisar se as famílias investigadas compreendem a Educação Infantil enquanto direito da criança de zero a cinco anos de idade;
- Contribuir para pesquisas futuras, no que diz respeito ao direito à creche de horário integral das crianças de classe popular.

¹⁰ Paulo Freire utiliza tal expressão em sua obra, *Pedagogia da Esperança* (1992), a fim de problematizar e se contrapor ao caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como uma referência universal.

¹¹ É importante reiterar, que em minha pesquisa, parto do pressuposto político e epistêmico que as classes populares em sua luta pela vida e pela educação tem clareza da sociedade desigual na qual vivem, e, portanto, buscam afirmar de forma inequívoca os seus direitos, sobretudo o direito à educação de seus filhos(as).

1.4 Justificativa: “Por que escutar as famílias?”

O desejo de escutar as famílias foi produzido a partir de alguns diálogos que se tornavam constantes durante a minha trajetória nas creches municipais nas favelas nas quais trabalhei. Expressões como: “*Pra que essa mãe quer colocar o filho na creche, se ela não trabalha?*”; “*A creche só serve pra brincar!*”; “*A creche deveria ser só para a mãe que trabalha fora!*”; “*Tias, vocês que tem que educar ele!*”. Por várias vezes até me vi no meio desses diálogos e fui percebendo o quanto a relação família-creche naqueles lugares poderia ser melhor compreendida entre os diferentes sujeitos da creche, principalmente pelo teor preconceituoso de comentários de muitas profissionais sobre o fato de mães não trabalharem e reivindicarem matricular seus filhos(as) nas creches públicas.

Diante disso, passei a me fazer alguns questionamentos na tentativa de tornar claro, pelo menos para mim num primeiro momento, o que acontecia naqueles contextos.

- A escolha pela creche, foi feita a partir de quais critérios?
- O que as famílias esperam da creche para seus filhos?
- O que os motivou a matricular seus filhos na creche?

Diante de tais questionamentos, passei a refletir sobre a escuta das famílias nos equipamentos de Educação Infantil. Com base nas minhas leituras e na minha escuta sensível fui aprendendo que poucas vezes as famílias são escutadas nos meus espaços de trabalho, consultadas e podem se expressar sobre a educação de suas crianças. Reitero que, infelizmente, nos meus anos de trabalho em quatro creches públicas localizadas em favelas, poucos foram os projetos e estratégias direcionadas à escuta de famílias e suas expectativas em relação à educação de suas crianças.

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando-se três palavras chaves que mais dialogavam com a pesquisa. Os resultados encontrados foram: relação família-creche – 4; relação creche-família - 12; direito à educação infantil – 36. Sendo, então, um total de 52 trabalhos realizados com tais títulos disponíveis, no período dos últimos vinte anos (1997-2017), período estabelecido pelo estudo bibliográfico.

Segundo Nogueira, Romanelli e Zago (2000), ainda não existe no Brasil propriamente uma tradição de pesquisas sobre as relações que as famílias mantêm com a escola. Ainda segundo os autores citados, a ausência de uma sistematização da produção do conhecimento

no campo, dificulta uma avaliação da importância que o tema ‘família e escola’ ocupa nas produções contemporâneas.

Segundo Zago (2000), com o desenvolvimento de abordagens microssociais nas Ciências Sociais e da Educação, a partir dos anos 80, o tema da presença da família na escolarização dos filhos vem se constituindo num capítulo importante da Sociologia da Educação. Com isso, os estudos sobre as relações entre a escola e a família têm permitido dar visibilidade às práticas de escolarização e ao valor social da educação institucionalizada em diferentes segmentos sociais.

Desta maneira, procurei escutar as famílias na tentativa de possibilitar que aqueles socialmente e historicamente emudecidos pudessem se tornar mais visíveis. Escutar aqueles que foram e ainda continuam sendo oprimidos (FREIRE, 2005). E porque escutá-las e não somente ouvi-las? Barbier (1992) nos fala de uma *escuta sensível*, que diferente de apenas ouvir o outro, procura compreender esse outro em sua complexidade, suas atitudes, comportamentos, opiniões, sem que aquele que escuta o julgue ou compare. Utilizar a *escuta sensível* como uma ferramenta teórico-metodológica significou também estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos da pesquisa, falarei disto mais adiante ainda neste capítulo.

Desta maneira, escutar para compreender exige uma sensibilidade maior em relação ao outro. O que pretendi foi escutá-las sobre o que pensam em relação à Educação de suas crianças, sobre suas expectativas em relação à creche, sobre como compreendem o direito de suas crianças de frequentarem uma instituição escolar. Pois para Martins (2009) “a fala é um instrumento de direito, uma proclamação, negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, minoridade” (MARTINS, 2009, pg. 104). Por isso, escutá-las, por isso enxergá-las e compreendê-las como sujeitos privilegiados dessa investigação. Principalmente, para possibilitar que suas vozes funcionassem como um instrumento de libertação, reivindicação e de pertencimento aos lugares que habitam, em especial ao direito à educação infantil de suas crianças.

1.5 Os sujeitos da pesquisa

O sociólogo José de Souza Martins (2009), afirma que hegemonicamente, as Ciências Sociais têm uma concepção definida de quais são as fontes aceitáveis e respeitáveis do dado

sociológico. Afirma ainda que as Ciências Humanas não têm sido capazes de decifrar o silêncio daqueles que não foram eleitos pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores. Ao propor a pesquisa com famílias de classes populares, o que se colocou, foi uma tentativa de incluir suas vozes num campo que pouco as considera como o sujeito de uma investigação. Fazendo um diálogo com Martins, trazer *a família como testemunha*¹², em pesquisas dentro do ambiente escolar, foi oportunizar sua participação neste processo além de promover a relação família-creche. Tratou-se também, nesta relação, de escutar os mudos da história, não descartando as vozes do grupo em que me propus a estudar.

Portanto, como afirma Minayo (2001) “Os sujeitos da investigação, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo”. As famílias então foram o foco desta pesquisa, foram as *protagonistas* no cenário de uma creche pública de favela.

A Creche do Caju possui atualmente 360 crianças regularmente matriculadas com idades entre dois anos e meio e cinco anos. Do ponto de vista da delimitação dos sujeitos da pesquisa, o estudo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com um grupo 07 de famílias. As famílias entrevistadas foram selecionadas da seguinte maneira:

- 04 famílias de crianças que estão em seu primeiro ano na creche (crianças com idade à partir de 2 anos e meio)

- 03 famílias de crianças que estão em seu último ano na creche (crianças com idade à partir de 5 anos)

A escolha em delimitar as entrevistas entre famílias em que as crianças estavam entrando e saindo da Creche do Caju se deu, por entendermos que seria interessante escutarmos as expectativas a partir de dois pontos vistas. O que diriam as famílias que estão buscando a creche agora? E as que estão saindo? As falas seriam as mesmas? Complementar-se-iam? Seriam opostas? O que diriam as famílias que estão iniciando o seu contato com a creche pública? E aquelas que estão finalizando essa relação?

Do ponto de vista da escolha e delimitação dos sujeitos da pesquisa, é importante destacar que quando afirmo que escutei as famílias das crianças de 5 anos de idade e que as mesmas estão no seu último ano na creche, compreendo que estas pertencem à modalidade pré-escola. Porém, como a grande maioria dessas crianças estão ali desde a sua entrada na creche quando bebês, matriculados numa turma de berçário¹³, e ainda por conhecer a forma

¹² José de Souza Martins (2009), trás a expressão *A criança como testemunha*, onde problematiza e as apresenta como sujeitos da sua pesquisa.

¹³ A unidade pesquisada ofereceu turmas de berçário até o ano de 2014.

como as famílias e as próprias crianças se referem à instituição – como creche – fiz a opção por entrevistar essas famílias e incluí-las com essa nomenclatura.

É comum ouvir a comunidade escolar se referir à instituição apenas como *creche*, mesmo daqueles que compreendem que as crianças de cinco anos estão na pré-escola. Além disso, talvez também, pelo nome da instituição se iniciar com a palavra ‘*Creche*’, tenha se tornado um hábito de toda a comunidade escolar se referir desta forma à unidade pesquisada. Ainda destaco, que a unidade pesquisada, e tantas outras da rede municipal do Rio de Janeiro, pelo que me parece diante dos fatos vivenciados e observados cotidianamente, ainda mantêm turmas de creche para não descaracterizarem a unidade. Ou seja, as turmas de berçário estão cada vez mais sendo extintas, as de maternal permanecem para que a unidade *ainda possa ser chamada de creche* e as turmas de pré-escola dominam a quantidade de vagas oferecidas nestes equipamentos que foram inicialmente pensados para atender as crianças de zero a três anos de idade.

Torna-se de suma importância, neste momento, falarmos sobre a questão dos nomes apresentados para os(as) entrevistados(as) neste trabalho. Informo que os(as) entrevistados(as) tiveram seus nomes verdadeiros preservados, e portanto, alterados por nomes fictícios que foram informados aos mesmos no momento do consentimento da entrevista. Os nomes foram escolhidos com eles após a conversa sobre a opção metodológica desta pesquisa.

Kramer (2002) afirma que após orientar alguns trabalhos acadêmicos, acompanhou o desenvolvimento de investigações com uma interessante combinação de proximidade e afastamento, que segundo ela, são necessários para a pesquisa nas áreas das Ciências Humanas e Sociais, que nunca é objetiva, consistindo sempre num movimento de objetivação e subjetivação. Ao afirmar, neste trabalho e ao longo de meu percurso profissional, que considero as famílias de classes populares como sujeitos de direitos e defender que as mesmas tenham suas vozes escutadas e valorizadas, acredito que não usar seus nomes verdadeiros apareça como uma negação disso. Considero que houve um cuidado ético ao se adotar esta opção, de usar os nomes fictícios, por se tratar de entrevistados(as) que são moradores de um território marcado pela violência e repressão por parte do estado e/ou do tráfico de drogas. Portanto, ocultar esses nomes não significa negar a valorização e a identidade desses sujeitos. Significa preservá-los dentro de um contexto social e ético, sobretudo por conta do desejo dos próprios em não terem seus nomes divulgados.

Cabe, portanto, neste momento conceituarmos o que entendemos por *família* neste trabalho. Sabemos que ao longo dos anos as influências de diferentes ordens, social, cultural e política no Brasil, fizeram com que a família sofresse mudanças principalmente sobre sua

estrutura. Numa definição clássica de família tradicional, o casamento entre homem e mulher, acaba sendo definido pela maioria como a forma mais comum de organização familiar em nossa sociedade. Tomamos como exemplo a própria definição de família contida no dicionário, em que esta é um conjunto de pessoas, que vivem sob o mesmo teto, essencialmente o pai, a mãe e os filhos (MICHAELIS, 2002). Logo, sabemos que com as inúmeras transformações da sociedade, a família criou uma grande capacidade de reorganizar-se, dando origem a vários arranjos familiares. Quando me refiro a estes arranjos, assim compreendo as diferentes configurações familiares que emergem na sociedade, cujo vínculo afetivo é a sua principal característica. Sendo assim, podemos encontrar em nossa sociedade atual, famílias compostas por pai, mãe e filhos; pai e filho; mãe e filho; pai e filho; avó ou avô e neto; casais sem filho; casais homoafetivos com ou sem filho. Romanelli (2003) corrobora esta ideia quando afirma:

“Se a família nuclear constituída por pai, mãe e filhos, é ainda a forma predominante de organização doméstica, há outras modalidades de arranjos familiares. Atualmente, registra-se aumento de famílias chefiadas por mulheres, que se encontram entre as mais pobres, e de famílias recompostas, fruto de duas ou mais uniões de um ou de ambos os parceiros. Essa diversidade resulta em estilos de vida peculiares, com formas de sociabilidade específicas, o que redundará em modos distintos de relacionamento entre pais e filhos, inclusive no que diz respeito à escolarização desses.” (ROMANELLI, G. In. ZAGO, N., CARVALHO, M. & VILELA, R. 2003, p. 249)

Sendo assim, segundo Sarti (2018):

“Pretende-se sugerir, assim, uma abordagem de família como algo que se define por uma história que se conta aos indivíduos, ao longo do tempo, desde que nascem, por palavras, gestos, atitudes ou silêncios, e que será por eles reproduzida e ressignificada, à sua maneira, dados os seus distintos lugares e momentos na família. Dentro dos referenciais sociais e culturais de nossa época e de nossa sociedade, cada família terá uma versão de sua história, a qual dá significado à experiência vivida.” (SARTI, In. ACOSTA, A. & VITALE, M., 2018, p. 41)

Portanto, chamei por *famílias* neste trabalho, pessoas que faziam parte da história das crianças matriculadas na Creche do Caju, com o arranjo familiar que tinham, suas formas e modos próprios de se organizarem e de viverem a sua experiência familiar.

Para tanto, especificamente neste trabalho, é necessário também compreendermos os movimentos de transformação que as famílias das classes populares vêm sofrendo nas últimas décadas. Sobre o que chamo de famílias das classes populares, Romanelli (2003) nos fala:

“A população pobre tem sido categorizada, alternativamente, ora como classes populares, ora como camadas populares, o que remete a campos teóricos distintos. A noção de classes populares tem sido usada como categoria descritiva, e não como conceito. A preferência por classes indica adesão à concepção marxista da divisão da sociedade em classes antagônicas, a partir de sua posição nas relações de produção. Desse modo, as classes populares encontram-se na condição de exploradas economicamente e dominadas politicamente.” (ROMANELLI, G. In. ZAGO, N., CARVALHO, M. & VILELA, R. 2003, p. 247)

Sarti (2018) afirma que: “A primeira característica a ressaltar sobre as famílias pobres é sua configuração em rede, contrariando a ideia corrente de que esta se constitui em um núcleo”. (SARTI, In. ACOSTA, A. & VITALE, M., 2018, p. 42)

Ainda segundo a autora citada, a noção de família para os pobres corresponde a uma rede de obrigações de uns com os outros. Essa noção de obrigação torna-se central à ideia de parentesco e que se sobrepõe aos laços consanguíneos. Sendo assim, a autora afirma: “... são *da família* aqueles com quem se pode contar, quer dizer, *aqueles em quem se pode confiar*.” (SARTI, In. ACOSTA, A. & VITALE, M., 2018, p. 48)

Esta relação das famílias das classes populares com a obrigação e a confiança, fora dos laços consanguíneos, foi notada durante a minha experiência como professora na Creche do Caju e nas demais unidades que atuei nesses quase seis anos no cargo em que ocupo na rede. Para a maioria das famílias das crianças matriculadas na creche, são da família aqueles que eles podem contar nas mais diversas situações. Percebi isso quando era designada aos vizinhos de algumas famílias, a responsabilidade por levar e buscar a criança na creche. Em alguns momentos, as famílias, autorizavam as professoras e a equipe gestora a resolver qualquer questão da criança com vizinhos, principalmente. Por vezes, se referiam ao vizinho(a) como ‘tio(a)’ da criança e nós tomávamos como verdade esse tal grau de parentesco. Em diversos momentos, presenciei e participei, de diálogos em que confundíamos as relações familiares de algumas crianças, acreditando que algumas eram parentes (com laços consanguíneos) de outras quando na verdade eram vizinhas.

Trabalhar cotidianamente com esse público e agora me dedicar a compreendê-lo através desta pesquisa, foi um desafio que atingiu diversas esferas. Mas a principal delas foi a de compreender que existem diferentes tipos de relações no que diz respeito à composição de uma família, diversas maneiras delas se organizarem e pensar sobre seu futuro, a sua vida e possibilidade de organização familiar para pensar, construir seus projetos cotidianos e futuros. Por fim, apresento abaixo a citação da autora Cynthia Sarti (2018) que traduz esse sentimento:

“A dificuldade que o tema da família apresenta, por sua forte identificação com nossas próprias referências e pelo esforço de estranhamento que a aproximação ao outro

exige, soma-se o problema do estatuto que atribuímos ao nosso próprio discurso e, conseqüentemente, ao discurso do outro. Considerar o ponto de vista alheio envolve o confronto com nosso ponto de vista pessoal... esse estranhamento permite relativizar seu lugar e pensá-lo como um entre outros discursos legítimos, ainda que enunciados de lugares socialmente desiguais.” (SARTI, In. ACOSTA, A. & VITALE, M., 2018, p. 50)

1.6 Caminhos teórico-metodológicos e o percurso de produção da pesquisa

Diante dos objetivos e das questões de estudo apresentados, torna-se importante destacar que esta pesquisa realizou-se dentro dos pressupostos de uma pesquisa qualitativa e de inspiração etnográfica procurando exercer um estranhamento permanente e uma observação densa dos sujeitos pesquisados, com o uso de um “diário de anotação”. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com as famílias das crianças regularmente matriculadas na Creche do Caju, onde o meu grande desafio foi escutá-las a partir de meu lugar de professora-pesquisadora (GARCIA, 2008).

Durante a pesquisa, tornou-se fundamental e desafiante me colocar no lugar de *escutadora* daqueles que, como a prática nos mostra, se tornaram invisíveis no cotidiano escolar. Por isso, adotar a escuta das famílias das classes populares, como metodologia deste trabalho, se tornou importante na medida em que esses sujeitos puderam falar sobre suas vidas, percepções e expectativas. Isso talvez nunca tenha acontecido em suas vidas e quem sabe possam ter suas vozes escutadas outras vezes.

Barbier (2007) afirma que não há nas Ciências da Educação um estudo básico sobre a “sensibilidade”. Segundo o autor “sensibilidade”, é o que ele chama de uma “empatia generalizada” em relação a tudo o que se vive e ao que existe. Buscar essa sensibilidade no cotidiano de uma creche de favela, com famílias que pouco têm suas vozes escutadas, que pouco falam sobre suas expectativas foi uma busca difícil como pesquisadora e uma grande conquista enquanto professora das infâncias.

Digo isto, pois a tensão em planejar e conduzir as entrevistas, por ser também o meu primeiro contato com este tipo de procedimento metodológico me fez aprender a desenvolver uma escuta mais atenta e principalmente encorajar aquelas pessoas a se expressarem, com uma rigorosa atenção sobre o preconceito e sobre julgamentos prévios. Fazer e refazer a mesma pergunta algumas vezes foi necessário neste processo e isto me permitiu compreender ainda mais que tipo de sujeitos eu tinha em minha pesquisa.

Pois, como afirma Bourdieu (2012):

“Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa, pelos estímulos dados ou recusados, etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da troca” (BOURDIEU, 2012, p. 695).

Para tanto, Barbier (2007), afirma: “Antes de situar uma pessoa no seu “lugar”, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora”(BARBIER, 2007, p. 96).

Portanto, a metodologia adotada neste trabalho, exigiu-me uma constante troca, uma busca por reconhecer o outro em seu ser, estabelecendo uma relação respeitosa e compreensiva. Bourdieu (2012) afirma que a pesquisa é uma relação social e nos aponta para a importância de compreender o outro tendo clareza de suas intenções e princípios neste processo. Segue uma citação do autor que corrobora esta ideia:

“Para que seja possível uma relação de pesquisa o mais próxima possível do limite ideal, muitas condições deveriam ser preenchidas: não é suficiente agir, como o faz espontaneamente todo “bom” pesquisador, no que pode ser consciente ou inconscientemente controlado na *interação*, principalmente o nível da linguagem utilizada e todos os sinais verbais ou não verbais próprios a estimular a colaboração das pessoas interrogadas, que não podem dar uma resposta digna desse nome à pergunta a menos que elas possam delas se apropriar e se tornarem os sujeitos. Deve-se agir também, em certos casos, sobre a própria *estrutura* da relação (e, por isso, na estrutura do mercado linguístico e simbólico), portanto na própria *escolha* das pessoas interrogadas e dos interrogadores” (BOURDIEU, 2012, p. 696).

Portanto, a opção metodológica desta pesquisa foi utilizar uma escuta sensível BARBIER (1992) como forma de dispositivo político-epistêmico, que será melhor abordado no segundo capítulo deste trabalho.

Desta maneira, ancorada em alguns referências teóricas (ARIÈS, 1981; KUHLMANN JUNIOR, 1998; SARMENTO, 1997; KRAMER, 1987; TAVARES, 2007; BOURDIEU, 1998; VASCONCELLOS, 2005; SARTI E MARANHÃO, 2008; TIRIBA, 2001; NOGUEIRA, ROMANELLI E ZAGO, 2000; RIZZO, 2002; FERREIRA, 2015; CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA, 1993; ALMEIDA, 2014), os caminhos teóricos-metodológicos foram construídos e reconstruídos durante a realização deste trabalho de pesquisa. Tanto em sua arquitetura inicial, como em seu processo de entrada, permanência, estranhamento, realização de entrevistas e diálogo atento ao material produzido junto às famílias entrevistadas. Assim, posso afirmar que o trabalho de campo junto às famílias entrevistadas não foi apenas a aplicação de um roteiro previamente preparado, ou um

deslocamento de papéis sociais, apenas uma técnica, ou um método. As entrevistas – literalmente “entre-vistas” me exigiram uma aproximação, uma convivência afetivo-compreensiva, uma epistemologia no sentido mais clássico desse conceito, ou seja uma reflexão sobre o próprio ato de conhecer e de como produzimos conhecimento (TAVARES, 2003).

2 A ESCUTA COMO DIREITO: A ESCUTA SENSÍVEL COMO FORMA DE DISPOSITIVO POLÍTICO-EPISTÊMICO

“O que humaniza o olho do homem é a humanidade do objeto.”

Valdemir Miotello

Neste segundo capítulo, apresento uma discussão sobre o direito à Educação Infantil no Brasil, apontando para a trajetória e construção deste direito ao longo dos últimos 30 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Apresento ainda uma breve análise da LDB 9.394/96, que traduziu o direito a Educação Infantil através de diretrizes que acrescentaram real importância ao processo de reconhecimento de tal direito. Trago ainda uma reflexão sobre a trajetória das creches no Brasil e no mundo, além do contexto da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro, onde se realizou a referida pesquisa.

O objetivo deste capítulo é discutir, ao final, como a escuta sensível (BARBIER, 1992) pode ser considerada uma importante forma de dispositivo político-epistêmico. Para este diálogo, trago o filósofo italiano Giorgio Agamben (2009). Para o autor, o dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre uma relação de poder. O que proponho é pensar o conceito de dispositivo, a partir da escuta sensível (BARBIER, 1992) nessa relação de poder e função estratégica.

Para contextualizar e delimitar melhor o caminho do meu trabalho, busco abaixo apresentar a questão do Direito à Educação Infantil no Brasil, tendo como marco a Constituição de 1988 e seus rebatimentos nas políticas de Educação das crianças pequenas no país.

2.1 O direito à Educação Infantil das crianças pequenas no Brasil: contribuições e repercussões a partir da Constituição Federal de 1988

Gostaria de informar inicialmente que o presente estudo delimitou-se a partir da Constituição Federal de 1988, mas que se reconhece a influência dos contextos anteriores no campo do direito à educação no Brasil, sobretudo na expansão da Educação Infantil pública.

Com isso, apresento uma discussão sobre o direito à Educação Infantil no Brasil, apontando para a trajetória e construção deste direito ao longo dos últimos 30 anos, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Apresento ainda uma breve análise da LDB 9.394/96, que traduziu o direito a Educação Infantil através de diretrizes que acrescentaram real importância ao processo de reconhecimento de tal direito. Trago ainda uma reflexão sobre a trajetória das creches no Brasil e no mundo e por fim, o contexto da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro onde se realizou a pesquisa.

Ao longo do século XX, além da história, muitas foram as áreas que se dedicaram a estudar sobre as crianças e suas infâncias: Psicologia, Psicanálise, Sociologia, Linguística, Antropologia. Estes estudos resultaram também numa legislação que legitima as especificidades das crianças em relação aos adultos e apresenta seus direitos.

No Brasil, com a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, as crianças passam a ser vistas como cidadãos de direitos agrupados em três grandes eixos: proteção, provisão e participação. Os *três P*, como assim define Sarmiento (1997). Direitos que cabem não só as famílias garantirem aos filhos, como toda a sociedade.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96), a Educação Infantil ganha enfoque pedagógico, sendo exercida em creches e pré-escolas, com uma proposta de gestão diferente à assistencialista que, até então, fazia parte das práticas sociais. Além disso, a mesma lei regulariza o ambiente propício para o desenvolvimento integral desta faixa etária (zero a cinco anos), bem como o profissional para atuar nesse segmento.

A palavra direito vem do latim *directum*, que significa “que segue regras pré-determinadas ou um dado preceito”. Desta forma, tal palavra está ligada a ideia de regulamentação do comportamento humano na sociedade, sendo nas ciências sociais o ramo que estuda o sistema de normas que regulam as relações sociais. Sendo assim, cada ramo do direito é responsável por regular diversos aspectos da vida social, são eles: direito civil, direito penal, direito constitucional, direito político, direito social, entre outros. Os direitos sociais são os direitos que visam garantir aos sujeitos o exercício e usufruto de direitos fundamentais em condições de igualdade, para que tenham uma vida digna por meio da proteção e garantias dadas pelo estado de direito.

Os direitos sociais foram conquistados ao longo dos séculos. Em sua maioria foram conquistados no século XX por meio da pressão de movimentos sociais e dos trabalhadores. Fruto de um grande movimento de participação popular, no processo de transição do regime militar para a democracia, a Constituição Federal de 1988 trouxe grandes avanços para

sociedade brasileira. Neste sentido, a Educação passou a ser considerada como um direito social pela Constituição de 1988, como assim define seu artigo 6º.

“Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988)

Somente a partir da Constituição Federal de 1988, a criança pequena teve garantido o seu direito à Educação. Na realidade, foi somente com a Constituição Federal de 1988 que a criança de zero a seis anos foi concebida como sujeito de direitos. Com isso, a Carta Magna veio reforçar o que diversos movimentos sociais já vinham reivindicando há algum tempo, o direito da criança pequena à educação em creches e pré-escolas. Como nos aponta Campos, Rosemberg & Ferreira (1993): “Pela primeira vez na história, uma Constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do Direito da Família.” (CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA, 1993, p.17)

Deste modo, faz-se necessário apontar para a grande importância que a Constituição de 1988 teve neste processo de reconhecimento da educação como um direito das crianças pequenas no país. Na verdade, tal lei pode e deve ser considerada um marco na história da Educação Infantil brasileira. Anterior a ela, nenhuma outra Constituição havia ainda se referido à creche e pré-escola como parte do sistema educacional.

Em seu artigo 205, a Constituição afirma: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Tal afirmação coloca pela primeira vez no Brasil, a Educação Infantil como um direito da criança, dever do Estado e uma opção da família.

O artigo 208, que detalha o direito à Educação, ao definir o dever do Estado em garantir o atendimento em creche e pré-escola às crianças até cinco anos de idade, mostra um grande avanço no que diz respeito à superação do caráter assistencialista dos programas, até então, voltados para as crianças pequenas.

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de

programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (BRASIL, 1988)

Além disso, em seu artigo 227, a Constituição Federal de 1988 afirma que a criança e o adolescente no Brasil são prioridades. Neste sentido, dois anos após a aprovação da Constituição, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90, que, ao regulamentar o art. 227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos. Em vigor desde 1990, o ECA é considerado um marco na proteção da infância e tem como base a doutrina de proteção integral, reforçando a ideia de “prioridade absoluta” da Constituição. Tal lei contribuiu para a construção de um novo olhar para a criança, enxergando-a como cidadã e sujeito de direitos. Aliás, enxergar a criança como tal foi e ainda tem sido, um grande desafio para a sociedade brasileira.

Se o direito à Educação, para as crianças pequenas, já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, a tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa outro grande marco histórico para a Educação Infantil em nosso país. A LDB nº 9.394/96 trouxe um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança, uma vez que a Educação Infantil, além de ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança tendo por objetivo proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social, intelectual e a ampliação de suas experiências.

Em seu artigo 2º, a LDB 9.394/96, estabelece que a educação é um dever que deve ser compartilhado entre a família e o Estado, visando o desenvolvimento integral do indivíduo, além de seu preparo para o mercado de trabalho e exercício da cidadania.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)

Em seu 4º artigo, a LDB 9.394/96, define: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (BRASIL, 1996). É importante ressaltar as mudanças que ocorreram em tal lei até os dias de hoje. Como exemplo, a obrigatoriedade da educação básica a partir dos quatro anos de idade, lei nº 12.796, de 2013. Antes a LDB 9.394/96 definia o atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis

anos de idade, mas não era obrigatória. Com isso, grande parte das famílias tinham as creches e pré-escolas como uma opção para suas crianças e muitas acabavam frequentando a escola somente a partir dos seis anos de idade, quando aí sim a educação básica passava a ser obrigatória.

Contudo, a Educação Infantil foi citada, de maneira sucinta, em apenas três artigos da LDB 9.394/96. No artigo 29, onde reafirma que a educação para as crianças com menos de seis anos é a primeira etapa da educação básica.

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. (BRASIL, 1996)

Em seu artigo de número 30, define a faixa etária das crianças que serão atendidas nas modalidades creches e pré-escolas dentro da Educação Infantil. O que podemos analisar como um grande avanço, no que diz respeito ao reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica independente da nomenclatura dada à instituição que atende às crianças menores de seis anos.

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. (BRASIL, 1996)

E por fim, o artigo 31, que define algumas regras sobre a organização da Educação Infantil como avaliação, carga horária, frequência, etc.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996)

Da leitura desses artigos, é importante destacar as seguintes questões:

- 1) A necessidade de que a Educação Infantil promova o desenvolvimento do indivíduo em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada, constituindo-se no alicerce para o pleno desenvolvimento da criança. O desenvolvimento integral da criança na faixa etária

de 0 a 6 anos torna – se imprescindível a indissociabilidade das funções de educar e cuidar.

- 2) Sendo a ação da Educação Infantil complementar à da família e à da comunidade, deve estar com essas outras ações articuladas, o que envolve a busca constante do diálogo com as mesmas, mas também implica um papel específico das instituições de Educação Infantil no sentido de ampliação das experiências, dos conhecimentos da criança, seu interesse pelo ser humano, pelo processo de transformação da natureza e pela convivência em sociedade.
- 3) Ao explicitar que a avaliação na Educação Infantil não tem objetivo de promoção e não constitui pré-requisito para acesso ao ensino fundamental, a LDB 9.394/96 traz uma posição clara contra as práticas de alguns sistemas e instituições que retêm as crianças na pré-escola até que se alfabetizem, impedindo seu acesso ao ensino fundamental aos seis anos.
- 4) Avaliação pressupõe sempre referências, critérios, objetivos e deve ser orientadora, ou seja, deve visar o aprimoramento da ação educativa, assim como o acompanhamento e registro do desenvolvimento (integral, conforme Art. 29) da criança deverá ter como referência objetivos estabelecidos no projeto pedagógico da instituição. Isto exige que o profissional da Educação Infantil desenvolva habilidades de observação e de registro do desenvolvimento da criança e que reflita permanentemente sobre sua prática, aperfeiçoando-a no sentido do alcance dos objetivos.

Além da seção específica sobre a Educação Infantil, a LDB/96 define em outros artigos aspectos relevantes para essa etapa da educação. Assim, quando trata “Da Organização da Educação Nacional” (capítulo IV), estabelece o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios na organização de seus sistemas de ensino. É afirmada a responsabilidade principal do município na Educação Infantil, com o apoio financeiro e técnico das esferas federal e estadual.

Uma das partes mais importantes da LDB é a que trata “Dos Profissionais da Educação”. São sete artigos que estabelecem diretrizes sobre a formação e a valorização destes profissionais. Define o Art. 62 que:

(...) a formação de docentes para atuar na educação básica far-se á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admita para formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Deve-se ainda destacar nas “Disposições Transitórias”, a instituição da Década da Educação, a iniciar-se e um ano após a publicação da Lei, e que até o fim da mesma “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Art. 87§4º).

Há um artigo das “Disposições Transitórias” que tem uma relevância ímpar para a Educação Infantil. Trata-se do Art.89, pois afirma que “(...) as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se-ão ao respectivo sistema de ensino”.

Para atender a este prazo, urge que os sistemas de ensino e as instâncias reguladoras da área da educação estabeleçam normas e diretrizes que garantam o caráter educativo das creches e pré-escolas e sua inserção real nos sistemas de ensino, especialmente, nas creches que, como é sabido, tem-se caracterizado mais por seu caráter assistencial que pelo educativo.

Cabe ressaltar que na época da formulação da nova lei, grande número de escolas privadas que ofereciam *pré-escola* chamou a atenção de alguns estudiosos da área. Estas se organizavam na forma de “cursos livres” não integrando o sistema de ensino. Com isso, ficavam isentas de qualquer fiscalização e supervisão, o que abria brecha para a possibilidade de irregularidades. Por sua vez o poder público não tinha qualquer poder sobre estas instituições mesmo sob denúncias sérias às autoridades educacionais. Logo, Saviani (2011) afirma que a nova LDB era o lugar ideal para que as escolas de educação infantil fossem incluídas no âmbito do ensino regular.

Portanto, a LDB 9.394/96 foi um importante passo na construção de um novo conceito para a Educação Infantil no país. A nova lei avançou em afirmar que as instituições de atendimentos às crianças de zero a cinco anos deveriam desenvolver ações integradas, cuidar e educar, relacionadas aos sistemas de ensino. De maneira geral, a LDB apontou para a direção de novos avanços na estrutura educacional brasileira mesmo que ainda tenhamos maiores passos a dar¹⁴. “Trata-se de uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda população do país.” (SAVIANI, 2011, p.239)

Ainda sobre as políticas públicas em Educação Infantil, o Ministério da Educação publicou em 1998, os documentos “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de educação infantil” (BRASIL, 1998a), e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (BRASIL, 1998b). No ano de 1999, o Conselho Nacional de

¹⁴ Hoje, março de 2019, a partir da posse do novo presidente do país e das políticas anunciadas pelo Ministério da Educação se torna difícil imaginar que esses avanços aconteçam.

Educação, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999). Aprovada no ano de 2001, a Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação teve por objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino, cuja vigência se estendeu até o ano de 2010. Sendo assim, uma das vinte e seis metas do PNE foi a oferta e o atendimento à Educação Infantil. Em 2004, foi criado o documento da Política Nacional de Educação Infantil. Em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), cujo objetivo foi habilitar em magistério para a educação infantil, cerca de 40 mil professores que, no Brasil, se dedicavam ao trabalho com as crianças de 0 a 6 anos, sem ter cursado ou concluído o ensino médio.

O meu objetivo na elaboração desta síntese foi situar, mesmo que de forma breve, o contexto da Educação Infantil no Brasil a partir dos marcos da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Ambas, foram fundamentais para inserção da criança no mundo dos direitos e para uma mudança de concepção sobre a educação da criança pequena.

Refletir sobre isso, nos leva a todo o momento, a pensar sobre a concepção de infância que historicamente foi e vem sendo produzida socialmente. Não há como falar sobre as políticas públicas para a Educação Infantil e sobre a concepção de educação para as crianças pequenas, sem se questionar sobre a maneira que enxergamos e acabamos lidando com as crianças ao longo dos séculos.

A criança faz parte da construção histórica e cultural das sociedades modernas. Ela é percebida de forma diferenciada do adulto ao longo do tempo e das sociedades, conforme relações de produção de cada época, concepções e práticas. Ariès pauta seus estudos na sociedade francesa do Antigo Regime. Encontra na Idade Média, um período em que não havia distinção entre a criança e o adulto, mas uma relação de mestre com o seu aprendiz, forma manifestada de educar através de outras famílias, desvinculando os laços familiares de seus antecedentes. Assim ocorre o “desligamento” com os cueiros, o uso de trajes iguais aos homens e mulheres de sua classe social, as definiam na sociedade de acordo com a sua hierarquia (ARIÈS, 1981, p. 70).

Na Idade Moderna, a influência do Cristianismo, contribuiu com um novo olhar para as crianças, porém, o autor observa que só as de origem nobre eram contempladas. A alegria e o contento que eles proporcionavam a seus familiares criou um ambiente de cuidados, proteção e atenção para esta infância privilegiada.

No século XVII, os excessos de mimos e *paparicações* foram sinônimos de pessoas mimadas e mal educadas, incumbindo aos colégios, a moralização da infância, desta vez, na França pós Revolução Francesa, envolvendo as crianças de todas as classes sociais.

Entretanto, o aprendizado favorecia mais as crianças brancas, que a partir dos seis de idade anos iniciavam o latim, a gramática e as boas maneiras. Elas em geral, deveriam deixar de ser alegres para, ser educáveis, garantindo sua honra no futuro. Tornando a sociedade uma instituição educativa, os castigos corporais em casa e nas escolas eram pertinentes, legitimando a autoridade do adulto sobre a criança.

De acordo com Ariès, o conceito ou a ideia que se tem da infância foi sendo historicamente construído e a criança não foi vista - como é nos dias de hoje - como um ser em desenvolvimento, com características e necessidades próprias, e sim como um adulto em miniatura.

Ariès é considerado o precursor da história da infância, pois, foi por meio de seus estudos, como: a iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, registros de batismo e inscrições em túmulos que surgiram os primeiros trabalhos na área de História, apontando para o lugar e a representação da criança na sociedade dos séculos XVI ao XVII.

O autor observou que durante a Idade Média, as pessoas não sabiam sua data de nascimento e as fases que atualmente separam nossas vidas em infância e adolescência e a faixa etária ou fase do desenvolvimento não faziam parte da identidade medieval.

“A vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade.” (ARIÈS, 1981, p. 39)

O autor identifica que um dos problemas enfrentado na abordagem histórica da época é a escassez de fontes sobre a infância em diferentes momentos do passado. Este período apresenta obstáculos ainda maiores nesse aspecto, considerando que grande parte das fontes origina-se de um grupo minoritário da sociedade medieval, sobretudo homens do clero e da aristocracia, que pouco tinham participação na vida doméstica e da educação das crianças. Ariès analisou a arte medieval e quase não encontrando a presença da criança, concluiu que “não havia lugar” para ela nesta sociedade. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 1981, p. 50).

Outro aspecto que Ariès busca exemplificar é o que se considera a negligência em relação à infância; o hábito das mães entregarem as crianças às amas-de-leite, além de mandarem-nas, desde cedo (em torno dos sete anos), para trabalhar no serviço doméstico em

casas burguesas ou junto de mestres nas oficinas; o serviço doméstico se confundia com a aprendizagem, como uma forma muito comum de educação. A “descoberta” da infância, segundo ele, se daria somente no período moderno, através da família burguesa e da instituição escolar. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida através do contato direto com eles. A ideia de infância passou a estar ligada à ideia de dependência; as mudanças com relação ao cuidado com a criança se dão no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e a preocupação da Igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes tolerado.

Contudo, a maior contribuição de Ariès está em “inaugurar” um novo caminho de pesquisas e indagações históricas sobre a infância, que serviram de base para outros pesquisadores em estudos posteriores.

Em outra direção, para Kuhlman Jr.(1998), a concepção de infância abordada por Ariès é generalizada e linear. Abordando somente as famílias abastadas deixando de incluir as famílias de classes populares. As preocupações com a saúde, os cuidados com o corpo, a educação das crianças e a percepção de infância sempre existiram e que não se restringem apenas a Idade Moderna, apontando novas reinterpretações em suas pesquisas, procurando a infância em períodos anteriores.

Kuhlmann Jr. (1998) traz outro olhar acerca da infância, a criança rica até meados do século XX tinha uma educação voltada para o menino, que deveria aprender regras para a vida social, tais como regras de etiqueta, música, leituras. Usavam roupas apropriadas para criança. Por outro lado, as crianças pobres, filhos de camponeses, viviam em espaços compartilhados pelos adultos, participando de tudo e aprendendo na prática o ofício da família, talvez vestidos como adultos. Portanto, a educação de crianças ricas e pobres sempre existiu de formas diferenciadas.

A presença da criança no seio da família era muito importante. A criança é quem daria continuidade à família, e ela seria a responsável talvez, por uma ascensão social, sendo assim precisava de cuidados. A infância era uma época de aprendizagem, sendo a família responsável pela educação das crianças. Também é preciso estar atento para não cair no extremo oposto, e considerar que essas crianças seriam felizes e independentes diante de uma relação de forças tão desigual como as que têm com os adultos.

(...) se é difícil encontrar registros das classes populares, há um amplo conjunto de documentos no âmbito da vida pública, envolvendo as iniciativas destinadas ao atendimento aos pobres e aos trabalhadores (KUHLMANN JR, 1998, p. 25)

O autor defende que não podemos generalizar que antes da Idade Moderna não houvesse sentimento de amor e cuidado por parte da família para com suas crianças, sendo vista apenas como sujeito produtivo.

(...) pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN JR, 1998, p. 330)

Portanto, pensar a infância e a educação desse segmento etário-social requer um grande esforço e uma profunda reflexão por parte de toda a sociedade. Ao longo dos séculos, a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida e a concepção de infância que conhecemos hoje é uma noção historicamente construída, que vem sendo e continuará mudando e desenvolvendo-se pela experiência social nas interações que estabelece, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, mas a história da criança, como é do conhecimento de todos é registrada a partir do olhar dos adultos. A infância não se realiza e se produz da mesma forma para todas as crianças e as histórias e modos de serem crianças se diversificam diante das inúmeras variáveis geopolíticas, sociais e culturais, dentre outras experiências.

2.2 Uma breve contextualização da Educação Infantil na cidade do Rio de Janeiro: da visão assistencialista à educacional

Do ponto de vista histórico-cultural, são notórias as mudanças que ocorreram em relação às creches até os dias de hoje. Tanto no que diz respeito às concepções de infância quanto aos seus objetivos no atendimento às crianças pequenas. O surgimento das primeiras creches estava literalmente ligada a outros interesses e lutas que num primeiro momento não enxergavam às crianças como agentes sociais. Tentar compreender as transformações que ocorreram no lugar da criança na sociedade ao longo dos séculos, bem como as expectativas em relação à creche requer uma reflexão sobre o lugar da família e principalmente da mulher na sociedade.

A dedicação da família no cuidado com a criança foi algo questionável como apontam os estudos ao longo da história. Segundo Ariès (1981) o carinho e o afeto com as crianças não eram um hábito tão comum nas famílias, e principalmente na relação das mães com seus filhos. Numa sociedade hegemonicamente patriarcal, o homem se ausentava de qualquer responsabilidade no cuidado com a criança. Assim, o discurso do amor maternal era usado como a explicação para designar à mulher todo o tipo de responsabilidade nos cuidados com a criança.

A luta da mulher na conquista do seu lugar e de respeito na sociedade não é de hoje. Ao lado da criança, ela também era vista como aquela que tinha uma função a cumprir na sociedade. Que neste caso, em linhas gerais, nas sociedades patriarcais, era viver em função das necessidades dos cuidados com o lar, com marido e filhos/as e reproduzir. Assim como a criança, a mulher também não era considerada cidadã.

No ocidente, do ponto de vista político-econômico, a Revolução Industrial, século XVIII, foi o marco da consolidação do sistema capitalista, onde o trabalho assalariado, a produção de produtos em massa e a tecnologia se tornaram características fundamentais deste modo de produção. Segundo Rizzo (2002) a pouca oferta da mão-de-obra masculina, efeitos da guerra, fez com que muitas mães deixassem de lado apenas o cuidado com os seus filhos e fossem em busca de trabalho fora de seus lares. Com isso, muitas crianças ficaram sozinhas e abandonadas nas ruas. Àquelas mães que conseguiam um pouco mais de recursos financeiros, deixavam suas crianças com as chamadas *mães mercenárias*. Estas trocaram seus trabalhos nas fábricas pela função de cuidar dos filhos das outras mulheres trabalhadoras. Esta prática logo causou um caos no cuidado com as crianças, pois a busca por esse tipo de cuidado só aumentava por parte de algumas mães e com isso o trabalho dessas mulheres se tornava maior e incontrolável. A busca por um controle no comportamento das crianças que permaneciam abrigadas com as mães mercenárias levou-as a castigá-las e até mesmo agredi-las. Com isso, a mortalidade infantil aumentava cada vez mais. Mas pouco importava a morte das crianças naquele momento. Quando alguma criança morria, o fato era encarado como a vontade de Deus.

“Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil.” (RIZZO, 2002, p.31)

A autora Gilda Rizzo, afirma que em 1774 na França surgiu a primeira instituição voltada para o atendimento de crianças de dois a seis anos de idade, criada por João Frederico Oberlin.

“A idéia não era de abrigo, nem mesmo de escola em horário integral mas foi a primeira iniciativa voltada para a educação infantil; porém não criou raízes, pois não se assentou em uma linha filosófica que a validasse. Oberlin criou apenas um programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras, mas que já revelava algum conhecimento e afinidade com as necessidades e interesses infantis; por isso merece esse crédito aqui.” (RIZZO, 2002, p. 32).

A autora ainda afirma que diante da ausência da figura materna com o passar dos anos, a situação familiar havia se agravado bastante. As crianças ocupavam cada vez mais as ruas de Paris, e com isso algumas pessoas resolveram então acolhê-las. Este movimento, então, acaba agradando a sociedade que preferia ver as ruas sem aquele grande número de crianças abandonadas que nelas ficavam.

Enquanto isso na Alemanha, em 1837, o educador Frederic Froebel cria o que ele chamou de Jardim de Infância. Segundo Arce (2002), a denominação Jardim de Infância criada por Froebel expressa o conceito que ele tinha sobre infância e a educação das crianças pequenas. Sendo assim, “... a infância é assim como uma planta; deve ser objeto de cuidado atencioso, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa.” (ARCE, 2002, p. 11)

As ideias de Froebel serviram de princípios para diversos intelectuais que se dedicariam aos Jardins de Infância em outros países como Inglaterra e Estados Unidos. Alguns anos depois Froebel foi perseguido pelo governo e seus Jardins de Infância foram fechados.

Ainda no século XIX, cria-se na Escócia a escola para filhos de operários, fundada pelo então industrial Robert Owein, que se inspirou em João Frederico Oberlin. A proposta da escola era atender crianças de dois e seis anos de idade, com um sistema de ensino “ensino mútuo”, onde os professores passavam as lições e os alunos mais adiantados auxiliavam os menores.

Mais tarde Owein vai para a França e cria a Infant School Society, a qual influencia na criação das salas asilos, criadas em Paris por Denis Cochin. Cochin exerceu influencia também no Brasil, como afirma Vasconcellos (2005), com seu “manual sobre a educação pré-escolar, no qual defende tanto para pobres quanto para ricos e utiliza o método pedagógico de Froebel”. Seu manual foi utilizado pelas instituições brasileiras.

No Brasil, durante o período colonial, muitas mães viram-se na necessidade de abandonar seus filhos. Tal necessidade se dava pela dificuldade que estas mulheres enfrentavam para criar seus filhos, estes eram muitas vezes nascidos de relações extraconjugais. Por este motivo, estas mulheres precisavam se livrar do peso que era carregar naquela época, a visão preconceituosa da sociedade sobre a mãe solteira.

Com isso, surge em 1726 em Salvador, a primeira instituição destinada às crianças abandonadas no país. Conhecida como a “roda dos expostos” e com origem na Europa medieval, tal instituição recebia crianças que eram colocadas por suas mães em um dispositivo que funcionava como uma porta giratória. Assim, a mãe poderia colocar seu filho na *roda*, na parte exterior do prédio da instituição, sem ser vista ou reconhecida. Sua identidade seria assim preservada e aquele filho indesejado não precisaria ficar abandonado nas ruas.

“As crianças eram sempre filhas de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado; as pobres precisavam de seus filhos para ajudar no trabalho, e dos filhos das escravas precisavam os senhores abastados.” (RIZZO, 2002, p. 37).

Sob a perspectiva da caridade, a roda dos expostos funcionou como a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. Longe de oferecer proteção à criança, ou qualquer atendimento educacional, *as rodas* visavam resolver o *problema* dos homens que se ausentavam de qualquer responsabilidade com seus filhos rejeitados, bem como para defender a honra das famílias cujas filhas tiveram filhos fora do casamento. Algumas cidades como Recife, Porto Alegre e Rio Grande fizeram parte das treze *rodas* que se espalharam pelo país durante a sua existência que resistiu aos três grandes regimes da nossa História (Colônia, Império e República) sendo extinta em 1950. Contudo, a partir do ano de 1930 teve início, no Brasil, a nova fase assistencialista filantrópica. Somente a partir de 1960 houve a importante mudança na assistência às crianças abandonadas no país.

“A filantropia surgia como modelo assistencial, fundamentada na ciência, para substituir o modelo da caridade. Nesses termos, à filantropia atribui-se a tarefa de organizar a assistência dentro das novas exigências, políticas econômicas e morais, que nascem com o início do século XX no Brasil.” (MARCILIO, M. L. In: FREITAS, M. C., 2011, p. 78)

Contemporaneamente, no ano da promulgação da Carta Magna, 1988, no Brasil ficavam responsáveis pela oferta de educação para a criança pequena, cinco Ministérios: da Educação, da Justiça, da Saúde, do Interior e do Trabalho. Cada qual com sua função. Cabia

aos ministérios da Educação e do Interior desenvolverem programas, através de convênios, de implantação de creches e pré-escolas. Ficando sob responsabilidade dos ministérios da Justiça, da Saúde e do Trabalho desenvolverem somente ações normatizadoras e fiscalizadoras.

Naquele ano, o ministério do Interior ficava responsável por três órgãos que atuavam diretamente no atendimento a crianças de zero a seis anos através de creches. Estes três órgãos eram: a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC).

Criada em 1942, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (LBA), tinha como objetivo inicial desenvolver serviços de assistência social para aqueles que haviam sido convocados para a segunda guerra mundial além de suas famílias. A LBA assumiu então, o posto de primeira instituição de assistência social no país. Apesar de diversas mudanças, orçamentária e administrativa, seus programas de creches conseguiram atingir um número expressivo de municípios no país em 1987, aproximadamente 3.107 cidades.

Em 1977, a LBA cria o Projeto Casulo, o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil em massa. De caráter experimental, o programa seria implementado em apenas quatro estados brasileiros, porém em 1981, ele já se tornaria um dos mais importantes programas da instituição.

“O projeto foi efetivamente implantado. Em menos de quatro anos atendia a quase 1 milhão de crianças pobres. O governo federal investia, de início, US\$ 16,00 por criança, menos de ¼ do salário mínimo da época. O projeto expandiu-se à custa de uma estratégia bem brasileira: ampliar o número de crianças e reduzir o custeio federal.” (ROSEMBERG, F. in FREITAS, M. 2011, p. 154)

As avaliações sobre a atuação da LBA nas creches do país apontavam para dados importantes que precisariam ser revistos a partir da promulgação da nova Constituição. Questões como a abrangência territorial de um programa, caráter emergencial e assistencialista em seu atendimento, diversidade na qualidade do atendimento dos equipamentos conveniados, entre outras.

A Fundação Nacional do Bem-Estar ao Menor (FUNABEM), instituída em 1964, tinha por objetivo atender os *menores* abandonados. Entretanto o atendimento em creches não era o objetivo prioritário desta Fundação, pois atendia a um número relativamente pequeno de crianças na época. Sendo assim, em 1987, após avaliações realizadas sobre a atuação da Fundação ao atendimento de crianças de zero e seis anos, constatou-se que sua meta era

efetivamente o atendimento as crianças que estavam sob tutela judicial. Em 1990 foi extinta, sendo substituída pela Fundação Centro Brasileiro da Infância e Adolescência.

Criada em 1985, a Secretaria Especial de Ação Comunitária (SEAC) desenvolvia dois programas destinados às crianças de zero a seis anos ligados à área da saúde, o Programa Nacional do Leite e o Projeto Cresça Criança. Além disso, desenvolvia dois outros chamados de subprogramas: os subprogramas de creches comunitárias e o da campanha de roupas e agasalhos.

“Resumindo. O Ministério do Interior englobava, no início de 1989, três órgãos que atuavam direta ou indiretamente no atendimento a crianças de 0 a 6 anos através de creches. Tais órgãos atuavam predominantemente repassando verbas, via convênios, para prefeituras e entidades particulares. A sobreposição de sua atuação é evidente (todos repassavam verba para construção e/ou manutenção de equipamentos), havendo indícios de que uma mesma instituição podia estabelecer convênios simultaneamente com os três órgãos” (CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA, 1993, p.44)

Contudo, diante de tal panorama da época, o Ministério da Educação (MEC) atuava de maneira discreta ou quase invisível na educação das crianças de zero a seis anos. O MEC demonstrava sua carência sobre o assunto ao não apresentar consistência em seu conceito sobre pré-escola, bem como nas suas mudanças administrativas que visavam atender a pressão da população que reivindicava este tipo de atendimento. Campos, Rosenberg e Ferreira (1993) afirmam que havia inexistência de políticas educacionais para as crianças de zero a seis, nesta época, no nível do Ministério da Educação.

Em 1974, o MEC cria um grupo de trabalho que trouxe algumas mudanças para a educação pré-escolar. O resultado foi criações, transformações e extinções de diversos órgãos que se dedicavam a pré-escola. Com isso, em 1975 foi criado o Setor de Educação pré-escolar (SEPRE).

Em 1981, o MEC lançou o Programa Nacional de Educação Pré-escolar, integrando Secretarias de Estado da Educação e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A finalidade era expandir a pré-escola dando preferência a modelos alternativos as modalidades convencionais de jardim de infância, que possibilitariam maior cobertura no atendimento e participação das famílias.

“Resumindo. Seja no plano jurídico, administrativo, orçamentário; seja na elaboração de metas e programas, ou, ainda, na produção e sistematização de estatísticas educacionais, o MEC parece não ter incorporado a pré-escola como parte integrante e legítima do sistema educacional regular.” (CAMPOS, ROSEMBERG & FERREIRA, 1993, p.54)

Como já apontado anteriormente, somente com a Constituição de 1988, as creches ganharam visibilidade no campo educacional. Talvez, a mais importante conquista pós-constituente para as creches no Brasil tenha sido o fato da Carta Magna colocá-la ao lado da pré-escola na área que compete à Educação. Contudo, faz-se necessário afirmar que as duas modalidades de atendimento a criança de zero a seis anos, creche e pré-escola, surgiram a partir de contextos e diferentes demandas. E assim, o que se estabeleceu no país foram dois tipos de atendimentos paralelos: um com cunho mais assistencial – creche, e outro com caráter educacional – pré-escola.

Portanto, diante do que vimos até aqui, é possível compreender a Revolução industrial como um período gerador na concepção da criança das classes populares como aquela que futuramente ingressaria no mercado de trabalho e para tanto era necessário investir em cuidados e Educação.

Apesar do “investimento” destinado à infância, é importante destacar que tal feito era dado de forma diferenciada às distintas classes que compunham a sociedade. O ingresso nas escolas dependia das condições econômicas dos pais. Dessa forma, aquela família mais abastada tinha condição de frequentar o ensino superior, enquanto às classes mais pauperizadas era destinado à formação de mão de obra, ou seja, o ensino básico.

Com isso, percebemos que na sociedade contemporânea o sujeito desde a sua infância vive em condições desiguais. Visando mascarar as discrepâncias das contradições vivenciadas pela população, a sociedade burguesa cria um modelo único de criança, a saber: aquela que precisa ser cuidada e educada para o futuro, encobrendo a real faceta do capital, ou seja, nem todos dispõem das mesmas condições de vida e das mesmas oportunidades de Educação.

O modelo de criança no capitalismo, de modo geral, é de um ser que está sempre em busca da completude. No entanto, o conceito de infância na atualidade não pode ser enquadrado em um único padrão, desconsiderando o contexto econômico, social, político e cultural no qual está inserida. Isto determina as diferentes imagens e concepções de criança que temos, assim como, as distintas formas do adulto valorizá-las.

Proporcionar o acesso à Educação, amparada por meios sociais e legais, é uma das formas de garantia de execução dos direitos dessas crianças. Com as mudanças contemporâneas do mundo do trabalho, os movimentos feministas e sociais buscaram alternativas para o cuidado de seus filhos e filhas enquanto trabalhavam, criando creches comunitárias. As mudanças sócio-políticas criaram a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã. Dentro dessa concepção surgem diversos órgãos de amparo assistencial e jurídico voltados para a infância. O crescimento do operariado,

reivindicações para a melhoria do trabalho, a entrada de mulheres de classe média no mercado de trabalho, a especulação imobiliária e outros fatores, levaram as creches públicas a serem defendidas como necessidade. E nesse contexto, vai começando o crescimento das creches tanto públicas quanto privadas (KRAMER, 1987, p.13).

Enquanto primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, modalidade Creche é um direito das crianças, desvinculando o aspecto assistencialista, em que os pais devem estar trabalhando para assegurar a vaga de seus filhos. A creche ganha ordem legal para a área da Educação, tendo como desafio o repensar das práticas docentes em relação à indissociabilidade entre o cuidar e o educar, em complemento a ação da família. Essas novas formulações nas instituições de ensino (Creche) valorizam intrinsecamente o pedagógico e a educação coletiva da criança pequena.

Procurar compreender como os municípios se organizaram para garantir o direito à Educação para as crianças pequenas, se torna importante na medida em que compreendemos a diversidade histórico-cultural que temos e como nestes diferentes contextos a luta pelo direito a Educação Infantil se deu de diferentes maneiras. Segundo Oliveira (2007), refletir sobre a Educação Infantil nos sistemas municipais de ensino implica pensar em como se processa a transferência de recursos.

Num país, que conta com um total de 5.570 municípios, de certo a heterogeneidade das instituições de ensino voltadas à educação das crianças pequenas é muito grande, tanto inter como intra regiões e municípios brasileiros. Sabemos que cada um desses municípios vem construindo sua própria história neste sentido. A história da Educação Infantil no município do Rio de Janeiro esteve marcada pela tensa relação entre o cuidar e o educar, entre o público, o privado e o comunitário, entre a expansão e a restrição de direitos, sendo a dualidade entre a expansão e a restrição de matrículas uma característica marcante da rede pública municipal, sobretudo na faixa de zero a três anos, como já citado anteriormente.

A LDB 9.394/96, conforme já citado anteriormente, avançou em incluir à Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Cabendo aos municípios a oferta de tal etapa do ensino, conforme o artigo 11.

“Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.” (BRASIL, 1996)

Desta forma, os municípios precisavam se adequar para atender a demanda da nova lei da Educação. No município do Rio de Janeiro não foi diferente. A LDB estabelecia que até o ano de 1999 todas as creches já estivessem totalmente vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) e não mais à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), como assim acontecia também.

Porém o que aconteceu no município, que possui a maior rede da América Latina como já citado, foi um atraso de dois anos para se cumprir este prazo, tendo essa transferência ocorrido totalmente, somente no ano de 2001.

Souza (2011) afirma que as primeiras instituições criadas no município tinham um caráter extremamente assistencialista, como exemplos o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ) e a creche da Companhia Fiação e Tecidos Corcovado, criada em 1889 e considerada a primeira creche no país destinada aos filhos de operários.

A mesma autora também afirma que até a década de 1940, na cidade do Rio de Janeiro, havia somente quatro Jardins de Infância que pertenciam ao poder público, o Jardim de Infância do Instituto de Educação, a Escola Municipal Marechal Hermes, a Escola Municipal Campos Salles e a Escola Municipal Cícero Penna. Ressalta ainda que nesse período não havia atendimento público para as crianças de zero a três anos de idade.

A partir da década de 1970, as creches comunitárias tiveram grande expansão na cidade do Rio de Janeiro, reflexo de transformações que acontecera no país (TAVARES, 1992). Ferreira (2015), afirma que a implantação das creches comunitárias foram inicialmente pensadas e criadas por moradores das áreas faveladas diante da necessidade de terem onde deixar seus filhos para poder trabalhar, já que a falta de vagas em creches públicas era grande.

O município do Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, já contava desde 1975 com a Coordenadoria de Educação Pré-escolar. O atendimento pré-escolar passou então a ser prioridade, segundo Kramer (1987) a partir das dificuldades apontadas nas crianças que chegavam à primeira série do ensino fundamental da própria rede. A explicação e conclusão que chegaram à época era que tais dificuldades se davam pela condição social das crianças, onde as mesmas não tinham nenhum tipo de estimulação que viesse de seus lares, além de estarem expostas as condições precárias de saúde alimentação (Rio de Janeiro, 1976).

Em 1979, ocorre a criação da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), com o objetivo de alcançar metas que visassem à melhoria das favelas carioca no que diz respeito à sua infraestrutura. Sobre o atendimento às crianças a característica principal era a ênfase no assistencialismo. Ferreira (2015), afirma que neste período as creches ficavam

localizadas em espaços comunitários, tais como nas Associações de Moradores e prédios cedidos por instituições religiosas e/ou filantrópicas.

Tavares (1996), afirma que a parceria estabelecida entre a SMDS e a UNICEF visava produzir outras relações relativas aos direitos sociais básicos, no caso específico, extensão dos serviços públicos em favelas. Com isso os moradores dali passavam a prestar serviços básicos e assumiam a nomenclatura de “agentes comunitários”. Esses “agentes comunitários”, maioria mulheres pobres e de baixa escolaridade, ficavam responsáveis pelo atendimento às crianças nas creches comunitárias.

Em 1974 com a criação do Projeto Casulo, já apontado anteriormente neste capítulo, o Brasil ganhava o seu primeiro projeto que se referia à educação infantil e a um atendimento em massa. As Creches Casulos, na cidade do Rio de Janeiro, se diferenciavam por apresentarem grande participação comunitária em suas ações. A comunidade ficava responsável pela administração e implementação dessas creches, ficando para a prefeitura a supervisão destes espaços.

Em 1984, termina a parceria entre a SMDS e a UNICEF, sendo assim a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social se torna a única responsável pelas creches domiciliares. Em 1985, o Projeto Escola Comunitária e o Projeto Creche transformaram-se no Programa de Atendimento à Criança (PAC) que dava apoio às creches e pré-escolas comunitárias. Em 1992, o PAC seria substituído pelo Departamento de Programas de Apoio às Creches e Escolas Comunitárias.

Segundo Ferreira (2015), a partir dos anos 90 tem início uma década que se configurou como muito importante em relação à expansão das creches comunitárias na capital fluminense. Em 1993, ocorre o repasse financeiro da SMDS para as entidades conveniadas por meio de Organizações não Governamentais (ONG) que representavam as creches. Ainda nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação (SME) estabeleceu uma Política de Revitalização da Educação Infantil, criando ações que se integravam como a expansão do atendimento e compra de materiais didáticos.

Em 1997, um ano após a promulgação da LDB 9.394/96, a resolução nº405/97 determinou que o atendimento às crianças de zero a três anos e onze meses de idade ficasse sob a responsabilidade da SMDS e das crianças de quatro a seis anos da SME. Esse seria o primeiro movimento pela política de incorporação da Educação Infantil à SME. Em dezembro de 1999, nasce o Sistema de Ensino do Município do Rio de Janeiro, a partir do decreto nº 18.291. Finalmente em 14 de setembro de 2001, o atendimento da Educação Infantil passa da SMDS para a SME através do Decreto nº 20.525.

Durante anos a Educação Infantil do município do Rio de Janeiro, esteve longe de ser uma prioridade para a Secretaria Municipal de Educação (SME), como afirmou a assessora da própria SME, Rita Cohen Bendetson, durante o I Simpósio Nacional de Educação Infantil que aconteceu em Brasília no ano de 1994.

Segundo Bendetson (1994), o que se observava na rede municipal do Rio de Janeiro era um dualismo no atendimento as crianças de zero a seis anos de idade. Havia duas redes distintas de atendimento para as crianças pequenas, que não se articulavam e com isso estiveram durante décadas no meio do *jogo de interesses* político-partidários.

Segundo a autora, Ana Paula Tatagiba (2010), no ano de 2008, faziam parte do sistema municipal de educação carioca, 245 creches públicas. Foram atendidas neste período, 28.167 bebês e crianças nas creches públicas. Ainda segundo a autora, para a época, estes números eram extremamente significativos, pois demonstravam um crescimento na oferta de vagas na rede pública comparado ao ano de 1993, por exemplo, onde haviam 19.000 crianças sendo atendidas.

Ainda sobre os avanços na Educação Infantil carioca, segundo Tatagiba (2010), no ano de 2008 houve um importante momento de transição no que diz respeito aos profissionais envolvidos no trabalho com as crianças com a abertura do concurso para o cargo de *Agente Auxiliar de Creche*, cargo criado pela Lei nº 3.985 de 8 de abril de 2005. Este foi um importante passo para a estruturação das instituições públicas de Educação Infantil da cidade do Rio de Janeiro, apesar do cargo contrariar a LDB 9.394/96 no que diz respeito à escolaridade mínima exigida para exercício do magistério na Educação Infantil.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 62, define: “a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil [...] [é] a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. O cargo de *Agente Auxiliar de Creche* exigia apenas o nível fundamental completo (RIO DE JANEIRO, 2007) para uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais.

Em seguida, no ano de 2011, abriria o primeiro concurso para o cargo de *Professor de Educação Infantil*, cargo criado pela Lei nº 5.217 de 1º de setembro de 2010, o que significou um avanço maior ainda no que diz respeito à mudança de visão sobre o tipo de atendimento oferecido às crianças pequenas no município.

Hoje, segundo o site oficial da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro¹⁵, a Educação Infantil carioca conta com um total de 10.815 profissionais atuando em creches e EdI's, divididos entre 5.523 *Professores de Educação Infantil* e 5.292 *Agentes de Educação*

¹⁵ Dados informados no site oficial da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acessado em 02/03/2019, às 12:16.

*Infantil*¹⁶. Apesar dos números parecerem elevados, a Educação Infantil carioca, sofre com a falta de profissionais. A maior rede da América Latina aparece constantemente nos noticiários regionais, pela falta de vagas oferecidas às crianças pequenas nas instituições públicas de ensino.

Portanto, ao fazer um panorama atual da Educação Infantil carioca podemos observar a carência de profissionais, de infraestrutura, de vagas oferecidas às crianças como um dos grandes problemas ainda enfrentados pela rede de uma das cidades mais famosas do mundo. Uma rede que ainda briga por garantir a qualidade no atendimento, na garantia dos direitos das crianças, no cumprimento da Lei nº 12.796/2013, etc. e que ainda trava grandes batalhas sobre o binômio cuidar-educar, consolidando um projeto educativo que reconheça a criança como sujeito de direitos e a importância desse equipamento ter um projeto político-pedagógico democrático e plural.

2.3 “Pode a família falar?”: a escuta como um direito das famílias das classes populares nos espaços de Educação Infantil

Ancorada na obra “*Pode o subalterno falar?*”, da autora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, apresento uma reflexão sobre o direito à escuta das famílias das classes populares. Ou melhor, defendo a ideia da escuta como um direito das famílias das classes populares, em especial da escuta daquelas que fazem parte dos espaços públicos de educação.

A pergunta trazida pela autora, que dá nome à sua obra, “Pode o subalterno falar?” inspirou-me a trazer para o final deste capítulo, onde pergunto “Pode a família falar?”, uma reflexão sobre as vozes dos *subalternos*, daqueles que têm suas vozes silenciadas, que não têm direito à fala e que talvez, também não tenham tido direito à escola.

Para tanto, segundo a autora citada, o sujeito subalterno é aquele pertencente “às camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (SPIVAK, 2010, p.12). Os moradores de favela, são assim considerados historicamente, sujeitos subalternos. Subalternos por serem pobres, por serem negros e/ou afrodescendentes, por não pertencerem à classe dominante, por não terem acesso

¹⁶ O cargo de *Agente de Auxiliar de Creche* teve sua nomenclatura alterada para *Agente de Educação Infantil* a partir do projeto de Lei nº 795/2010.

a uma educação pública de qualidade, por não se sentirem inseridos em espaços de representação político-social. Reflexo de uma formação colonial e racista, que nos deixou uma sociedade profundamente desigual e autoritária (CHAUÍ, 2000).

Esses moradores ao formarem as suas famílias e matricularem suas crianças na creche/escola, passam a ser invisibilizados também nestes espaços. Com isso, aqueles que pouco tiveram espaço e/ou voz na sociedade, passam também a *viver na subalternidade* nos espaços escolares.

Trago ainda para diálogo, a autora Marília Pontes Sposito que em sua obra “*A Ilusão Fecunda*”, compartilha a experiência vivenciada por ela diante do movimento de luta pelo direito à educação de um grupo de jovens e mulheres na cidade de Ermelindo, estado de São Paulo. Nesta experiência relatada pela autora, o silêncio apareceu como um produto, que ela chama “de quem não teve muito escola” (SPOSITO, 2010, p. 350).

Sposito (2010) afirma que: “O silêncio está presente na cultura dos subalternos como produto histórico de um determinado modo de vida” (SPOSITO, 2010, p. 349). Os sujeitos desta pesquisa, as famílias das classes populares, têm o silêncio como talvez um dos principais modos de participação na sociedade. Portanto, garantir a “fala” dos sujeitos subalternos nos espaços escolares seria uma tentativa da sua autonomia diante da sociedade excludente em que eles se encontram.

Defendo, portanto, que as famílias das classes populares, tenham suas vozes escutadas nas instituições de Educação Infantil, nos projetos pedagógicos, planejamentos, etc. Defendo que estes sujeitos tenham voz, não por este trabalho se tratar de uma pesquisa que aborda o tema, mas que os mesmos tenham o direito à palavra no cotidiano dos espaços escolares de Educação Infantil como algo comum.

Como nos diz Sposito (2010), esta pesquisa é a voz dos que nunca puderam falar. Portanto, é necessário que essas vozes continuem a serem escutadas e valorizadas, principalmente nos equipamentos públicos de educação. Por isso, entendo o processo de uma escuta sensível (BARBIER, 1992) dessas famílias, como forma de lutar pela garantia ao direito das mesmas fazerem parte da sociedade à qual pertencem. Porém, não se tratar de apenas escutá-las, o que é fundamental, mas incorporar o que falam e valorizar essas falas no cotidiano das creches. Defendo, portanto, que a fala das famílias funcione como um dos pressupostos fundamentais à organização da creche, ao planejamento dos(as) professores(as), por exemplo.

Segundo o filósofo Giorgio Agamben (2009), dispositivo refere-se a “qualquer coisa que tenha de algum modo à capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar,

controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos” (AGAMBEN, 2009, p. 40). Ou seja, para o autor dispositivo inclui qualquer coisa, linguística e não-linguística, um processo, um modo de se relacionar, discursos, instituições, etc. o disposto, é portanto, a rede que se estabelece entre esses elementos.

Dialogando, portanto com o conceito de dispositivo do autor Giorgio Agamben (2009), entendo a escuta sensível (BARBIER, 1992) como uma prática ou um mecanismo a ser utilizado no processo de reconhecimento e tentativa de assegurar, que aqueles que foram sempre tratados como *subalternos* deixem de ser invisibilizados e ignorados. Essa escuta mais atenta funcionaria como um importante instrumento de luta política-epistêmica que deve ser aplicada em diversos contextos em nossa sociedade profundamente desigual e autoritária, que é a brasileira. E no caso da escuta das famílias na creche, significaria assumir um dispositivo fundamental para favorecer o diálogo e a participação das mesmas no cotidiano das relações que produzem planejamento e a organização pedagógica neste espaço.

Portanto, diante das questões apresentadas neste capítulo e que também serão abordadas ao longo deste trabalho, em especial nas falas das famílias a partir das entrevistas analisadas, continuo perguntando e tentando afirmar: Podem as famílias da Creche do Caju falarem?

3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-CRECHE NO CONTEXTO DA FAVELA: EXPECTATIVAS E DESAFIOS

... os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar.

(BOURDIEU, 2012, p.164)

Neste terceiro capítulo, em diálogo com o levantamento bibliográfico realizado, busco apresentar uma reflexão sobre a relação família-creche no contexto da favela. Mais precisamente, a relação entre famílias de crianças pequenas que frequentam a Creche do Caju. Para tanto, propus pensar inicialmente um breve histórico do sentimento de família desde a Idade Média, sobre como surgiu o conceito de família no Brasil desde a época colonial, bem como a relação que se estabeleceu com a educação das crianças durante décadas. Propus ainda uma reflexão sobre como vem sendo construída a relação das famílias nos ambientes escolares e como a relação do território em que essas famílias habitam influenciam na expectativa que as mesmas possuem sobre a educação de seus filhos. Principalmente sobre a educação de seus filhos e filhas pequenos nos equipamentos de Educação Infantil.

Do ponto de vista da sociologia da família, esta se constitui como o primeiro grupo social ao qual pertencemos e interagimos. Segundo Almeida (2014), todas as famílias possuem uma estrutura peculiar, independente de sua organização quanto aos seus membros e papéis sociais por eles desempenhados. Assim, podemos compreender que não existe um modelo único de família, bem como uma única maneira dos indivíduos pertencentes elas se relacionarem. Além disso, para a maioria de nós, a escola acaba sendo o segundo grupo social com o qual passamos a interagir. Nesta medida, é esperado que ambos tenham total importância na constituição do sujeito e que sua relação aconteça das mais variadas formas, nos mais variados contextos, e que inevitavelmente se gerem algumas tensões.

Porém, para termos tal entendimento, um longo caminho veio sendo percorrido. As mudanças sociais, políticas e econômicas têm relação direta com a estrutura familiar que veio sendo construída ao longo das décadas, assim como a relação que cada uma estabeleceu, e ainda estabelece, com a educação de seus filhos.

Do ponto de vista ocidental, dialogo outra vez com Ariès (1981) e com seus estudos feitos a partir da iconografia¹⁷ medieval, que aponta como a mesma evoluiu até o século XVI no que se refere à formação do sentimento de família. Antes, o homem burguês aparecia nas cenas sempre sozinho, aos poucos as famílias começavam a ser representadas nos calendários e livros da época. Importante destacar que na Idade Média a iconografia tinha como tema os ofícios dos homens. As profissões tinham grande importância na vida dos mesmos, logo não deixavam de ganhar destaque nas imagens que retratavam sua vida privada e cotidiana.

Com isso, segundo Ariès (1981), a imagem da mulher ao lado do homem no exercício de seu ofício começou a aparecer na iconografia do século XII. Porém o casal representado nas imagens estaria longe de representar um imaginário de amor, o que se tornava importante era representar a colaboração de homens e mulheres no trabalho cotidiano da família.

“Numerosas tapeçarias do século XVI descrevem essas cenas campestres em que os senhores e suas crianças colhem uvas e supervisionam a colheita do trigo. O homem não está mais sozinho. O casal não é mais apenas o casal imaginário do amor cortês. A mulher e a família participam do trabalho e vivem perto do homem, na sala ou nos campos. Não se trata propriamente de cenas da família: as crianças ainda estão ausentes no século XV. Mas o artista sente a necessidade de exprimir discretamente a colaboração da família, dos homens e das mulheres da casa, no trabalho quotidiano, com uma preocupação de intimidade outrora desconhecida.” (ARIÈS, 1981, p 197)

Ainda, segundo o autor, ao longo do século XVI a iconografia sofreria transformações significativas passando então a se tornar uma iconografia da família. “Ela se tornaria familiar ao se combinar com o simbolismo de uma outra alegoria tradicional: as idades da vida” (ARIÈS, 1981, p. 200). As imagens então passavam a ser compostas por homens em diferentes idades da vida. Ao longo do século XVI surgira uma nova ideia que simbolizava a duração da vida através da hierarquia da família. As imagens então representavam noivados, cerimônias de casamentos, nascimentos e mortes de crianças. A história de uma família começava então a partir da história do casamento.

Ariès afirma que toda a iconografia dos séculos XVI e XVII trazia o tema da família como destaque e que a maioria a representava sempre reunida em espaços públicos, principalmente as igrejas. Com isso, muitos retratos passaram a representar o lado religioso da família, o que aconteceu até o início do século XVI. Portanto o autor afirma que: “A análise iconográfica leva-nos a concluir que o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV-XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII.” (ARIÈS, 1981, p. 210)

¹⁷ Estudo descritivo da representação visual de símbolos e imagens.

O autor ainda afirma que na época medieval a sociedade e os historiadores do direito tinham a ideia que os laços de sangue constituíam dois grupos distintos: a família e a linhagem. A família pode ser comparada à família conjugal moderna e a linhagem se estendia a todos os descendentes de um mesmo ancestral. “[...] haveria, mais do que uma distinção, uma oposição entre a família e a linhagem: os progressos de uma provocariam um enfraquecimento da outra, ao menos entre a nobreza.” (ARIÈS, 1981, p 211) Tal tendência de indivisão da família, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a família patriarcal.

A partir do século XIV inicia-se o desenvolvimento da família moderna, ao mesmo tempo a imagem da mulher casada sofre progressiva degradação. Sem qualquer autoridade no lar, a mulher, tornava-se incapaz e qualquer um de seus atos precisava ser autorizado pelo marido ou pela justiça. Este movimento reforçava o poder do marido que acabava fortalecendo certa monarquia doméstica. O autor afirma ainda que a partir do século XVI se enfraqueciam os laços da linhagem, o que gerou uma mudança nos hábitos e condições sociais.

Nos séculos XVI e XVII, na iconografia não se representava mais as cerimônias de casamento, o que se viam representadas eram as festas de famílias onde as crianças ganhavam maior destaque. Desta vez, aparecia o sentimento religioso da família, ao qual a criança assumia a bênção da mesa no início das refeições, por exemplo. “Reconhecemos aí um sinal da promoção da infância no sentimento no século XVI, mas o mais importante é o fato de a criança ter sido associada à principal prece da família, durante muito tempo a única prece dita em comum pela família reunida.” (ARIÈS, 1981, p 218)

A religiosidade em torno da família era comum, o convite a considerar a Sagrada Família como um modelo a ser seguido também. Portanto, segundo Ariès (1981) a iconografia mostrou que a partir do século XV o que nascia era um novo sentimento, o da família, que estava muito ligado também ao sentimento da infância. “A família transformou-se profundamente na medida em que modificou suas relações internas com a criança” (ARIÈS, 1981, p 225).

Contudo, a partir do século XV, o sentimento da família e sua dinâmica em relação à educação das crianças sofreriam mudanças. Se antes, na Idade Média, a educação das crianças era garantida através da aprendizagem juntos aos adultos, agora esse processo passara a se dar na escola. Importante ressaltar que a educação das crianças acontecia também fora de suas casas; as mesmas eram enviadas a outras famílias onde moravam e aprendiam boas maneiras e algum ofício.

Ariès (1981) afirma que:

“A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. [...] O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.” (ARIÈS, 1981, p. 232)

No século XVII, a criança voltaria ao seu lar tornando-se um elemento indispensável na vida cotidiana das famílias que agora se preocupava com sua educação, carreira e futuro. Sendo assim, a família deixou de ser um setor privado e assumiu uma função moral. Essa função moral era proporcionar a todos os filhos uma preparação para a vida. O autor afirma ainda que a evolução da família medieval para a família moderna durante muito tempo se limitou apenas aos nobres, pois no início do século XIX os mais pobres ainda viviam como as famílias medievais.

Contudo, não poderia deixar de fazer uma crítica ao autor, pois o mesmo dedicou seus estudos às famílias mais abastadas. Segundo, Ferreira (2002) é preciso levar em consideração as fontes que Ariès utilizou em seus estudos, pois somente aqueles que possuíam algum recurso financeiro poderiam encomendar pinturas em quadros ou fazer algum registro sobre a família, por exemplo. Ainda para Ferreira, fica claro que quando Ariès utiliza estas fontes, mostra somente um pensamento e uma determinada versão da realidade, tendo em vista a documentação e escolhas teóricas realizadas pelo historiador. Porém, se analisarmos o período que Ariès estudou, não haviam muitos registros das famílias abastadas, quanto mais das menos favorecidas. Talvez seja por isso, que seu foco de estudo permaneceu nas classes mais altas, justamente por falta de referências e registros das outras camadas sociais.

Reconstruir este resgate histórico a partir da época medieval se torna importante para compreendermos como o conceito de família e a relação entre adultos e crianças foi sendo produzida ao longo dos séculos em diferentes sociedades. Mais do que isso, a família tem seu papel relevante na história da estrutura das sociedades. Como afirma Samara (2004), há que se levar em conta para um melhor entendimento da estrutura das sociedades e do desenvolvimento econômico e político no presente e no passado “que a família é uma instituição social fundamental, de cujas contribuições dependem todas as outras instituições.” (SAMARA, 2004, p. 7)

Segundo Samara (2004), estudiosos como Gilberto Freyre e Oliveira Vianna, afirmavam que no Brasil o que existia era um modelo único de estrutura familiar, a patriarcal.

Para o autor a historiografia errou em sustentar durante muito tempo um único conceito de família que desconsiderava as variações que ocorrem na estrutura da sociedade brasileira em função de tempo, espaço e grupos sociais.

Ainda segundo Samara (2004), os estudos mais recentes sobre o tema, apontam que as famílias extensas do tipo patriarcal não foram predominantes, sendo mais comuns aquelas com estruturas mais simplificadas e de menor número de integrantes. A família brasileira seria o resultado da transplantação e adaptação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial. As condições do nosso país na época colonial favoreceram o estabelecimento de uma estrutura econômica de base agrária, latifundiária e escravocrata. Tal situação resultou na instalação de uma sociedade do tipo paternalista. “A família patriarcal era a base desse sistema mais amplo e, por suas características quanto à composição e relacionamento entre seus membros, estimulava a dependência na autoridade paterna e a solidariedade entre os parentes.” (SAMARA, 2004, p. 10).

Deste modo, a família brasileira no período colonial incorporava ao seu núcleo central outros indivíduos como filhos ilegítimos ou de criação, afilhados, amigos, escravos, que mantinham diversos tipos de relações com o dono da casa, sua mulher e seus filhos legítimos. Esta organização conferia a família patriarcal um sinônimo de família extensa. Segundo o artigo 25 do ECA, família extensa é “aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade” (BRASIL, 2009).

Com as mudanças que ocorreram na sociedade brasileira, a família também sofrera inúmeras mudanças. Tanto no que diz respeito a sua estrutura quanto em sua organização. Segundo Almeida (2014), pensar a diversidade das famílias é considerar a diversidade cultural dos brasileiros e as transformações que acontecem em nossa sociedade. Ainda segundo a mesma autora:

“Sabemos que as famílias não são constituídas de forma igual, elas não possuem a mesma dinâmica entre seus membros e os mesmos valores. As famílias são formadas por pessoas que vivem em ambientes coletivos diversos. Elas transformam esses mesmos ambientes e modificam as relações que estabelecem internamente e com o mundo à sua volta” (ALMEIDA, 2014, p. 48)

Contemporaneamente no Brasil, segundo a Constituição Federal de 1988, a família deve ser entendida como o núcleo no qual o ser humano é capaz de desenvolver todas as suas potencialidades individuais, tendo em vista o princípio da dignidade da pessoa humana, além dos princípios do Direito das famílias.

Porém sabemos que não só a família se torna importante na constituição do sujeito, pois o mesmo necessita de outros contextos para sua formação. Assim veio se construindo a relação do sujeito com a família e a escola. Uma relação fundamental para seu desenvolvimento. O artigo 29 da LDB 9.394/96, corrobora esta ideia ao fazer referência à educação em creches e pré-escolas como complementar a ação da família e da comunidade.

No Brasil, a relação da sociedade com a educação de suas crianças não fora diferente daquela que vimos nos estudos de Ariès na época Medieval. A formação da criança visava seu preparo para o futuro, onde a mesma era colocada no lugar daquele que ainda não está pronto, daquele que precisava crescer e assumir o lugar de seus pais. Neste lugar, então, as crianças precisavam alcançar o sonhado e idealizado progresso. Com isso, a escola passa a assumir um lugar importante nesse desejo de evolução da sociedade. Segundo Castro, 2013:

“...a escolarização obrigatória surge, ao longo da primeira metade do século XX no Brasil, como prática social que possibilitou o desenvolvimento das crianças compatível com as expectativas sociais de sucessão geracional na estrutura de posições sociais. Assim, crescer, aprender e se desenvolver tornaram-se respostas *naturalmente* esperadas da parte da geração mais nova” (CASTRO, 2013, p.46).

Essa nova relação da família com a educação de seus filhos, as mudanças que ocorreram na sociedade, principalmente a inserção da mulher no mercado de trabalho nos fazem refletir sobre a criação das creches na perspectiva da relação família-creche que se iniciara ali.

Tiriba (2001) ainda nos apresenta algumas tensões que ocorrem na relação família-creche no que diz respeito principalmente à disputa pelo afeto da criança. Com a necessidade da mãe trabalhadora em deixar seu filho na creche, muitas vezes o sentimento de culpa vem à tona e contribui para possíveis tensões na relação família-creche antes mesmo de qualquer relação que possa começar neste contexto.

Maranhão e Sarti (2008) corroboram esta ideia ao afirmar que para a relação família-creche se estabeleça:

“Os primeiros contatos entre as famílias e os profissionais são decisivos na construção do relacionamento entre ambos. As primeiras impressões dos pais podem ser confirmadas ou modificadas nos primeiros dias como usuários, ainda vulneráveis por estarem no início de uma relação com os profissionais.” (MARANHÃO e SARTI, 2008, p. 181)

Pois segundo Almeida (2014):

“O vínculo entre a instituição e a família possibilita o desenvolvimento de aprendizagens tanto para uma quanto para a outra, já que cada uma delas possui expectativas no que se refere ao processo educativo da criança.” (ALMEIDA, 2014, p. 60)

Ao afirmar que há uma expectativa das famílias em relação à educação de suas crianças, compreendemos que as famílias de classes populares entrevistadas sonham também com uma vida melhor para elas. Ao longo desta pesquisa cada família apontou para a sua maneira de pensar o presente e o futuro de suas crianças. Porém, se tornou um desafio escutar as opiniões dessas famílias que habitam um território segregado e carregado de estigmas, como é historicamente a favela carioca. Para Burgos (2009), um território segregado é aquele do qual a distância social existente entre áreas urbanas se distingue, não apenas pelas diferenças objetivas entre seus moradores, mas pelo que Bourdieu (2012) chamou de “efeitos do lugar”. Para o autor, isto acontece quando os espaços da cidade produzem assimetrias políticas, fortes identidades, preconceitos e ressentimentos mútuos, além dos estigmas.

A segregação urbana que há dentro da cidade faz com que crianças e jovens, moradores de favelas, já partam de um lugar repleto de desvantagens. Burgos (2009) afirma que no caso do Rio de Janeiro, a favela, embora não seja a única, é a forma espacial mais notoriamente marcada pelo efeito da segregação urbana¹⁸. As favelas apresentam diversas problemáticas que atuam diretamente como limitadoras das possibilidades do acesso às crianças, à Educação. Questões como a violência, dificuldade na mobilidade, ausência de equipamentos públicos, tais como creches, escolas e centros culturais, entre outros influenciam na garantia dos direitos de milhares de crianças.

Nesta medida, investigar as expectativas destas famílias poderia ou não reforçar a ideia da educação formal como um meio de ascensão social. Bourdieu (2015) nos aponta a ideia da socialização através da escola, o que podemos transferir para a ideia que talvez as famílias tenham em relação à creche. Afinal, qual é a função social da creche?

A pobreza e a vida em situação de grande vulnerabilidade é um fator em comum para essas famílias e com isso outras questões também aparecem neste processo de reconhecimento da escola como uma das formas, ou talvez a única, de uma mudança na vida de seus filhos.

Sabemos que muitas vezes, tanto as famílias quanto as crianças acabam saindo pouco da favela, o que faz com que não se reconheçam como parte da cidade. A favela, como um

¹⁸ Andreilino Campos em sua obra “Do Quilombo à favela: a produção do espaço criminalizado no Rio de Janeiro” (2007), nos fala sobre a *estigmatização do espaço* das favelas pelas classes dominantes, onde os moradores desses locais são quase sempre vistos como “classe perigosa”.

componente da cidade, (re)produz seu território. Nela, são tecidas diferentes relações e experiências. Milton Santos (2000), nos fala do território não como um conceito, afirma que este se torna como tal apenas a partir de seu uso social. Logo, os moradores das favelas pertencem a um território, nele habitam e dele se impregnam ao realizar seus modos de existir. O território não é apenas um lugar físico que se habita, é também um lugar simbólico, de afetos e de possibilidade de produção da vida em seus dramas, mas também de criação de vínculos e (re)existências.

A violência urbana e a dificuldade de mobilidade nas áreas pobres e periféricas da cidade limitam crianças e suas famílias dentro da favela. A creche por sua vez estando inserida neste espaço, acaba sendo vista como talvez, a principal referência de socialização para as crianças.

Segundo dados do Instituto de Pesquisas Datafolha (2018), a partir dos relatórios produzidos no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, na cidade do Rio de Janeiro 92% dos moradores entrevistados por eles, têm medo de bala perdida e 30% dos cariocas já se viram no meio de algum fogo cruzado entre policiais e bandidos. Esses dados nos ajudam a compreender um pouco do cenário em que vivem os cariocas. Ainda segundo os dados do Datafolha, em 2018, 75% da população ouviu um tiroteio no último ano e este número aumenta para 78% entre moradores de favelas cariocas.

A maioria dos moradores das favelas cariocas vivem reféns do medo. O medo dos tiroteios, das balas perdidas, de que a polícia invada suas casas com truculência, de perderem o que lutaram tanto para conquistar. Hoje, o que temos no estado do Rio de Janeiro é uma polícia que mata e morre de forma desumana. A população pobre, negra e favelada, infelizmente, se vê no meio dessas estatísticas. Os sociólogos Ignácio Cano e Eduardo Ribeiro (2016), corroboram esta ideia quando afirmam que a população negra no Brasil apresenta taxas de homicídios significativamente superiores às da população branca. Ainda segundo os autores, “em 2010, a taxa de homicídios para os brancos era de 17 por 100.000, enquanto a dos pretos era de 31,5 e a dos pardos de 41” (CANO, I. & RIBEIRO, E., 2016, p. 287).

Sabemos que hoje o tiroteio, não só na cidade, mas em todo o estado do Rio de Janeiro ultrapassou os limites das favelas e pode acontecer em qualquer lugar. Passamos por uma breve intervenção militar no estado do Rio de Janeiro no ano de 2018, que segundo os especialistas em segurança pública, a violência só aumentou neste período.

De certo, este contexto complexo e cruel, que sabemos que também se apresenta na favela pesquisada, tem relação direta com as expectativas e os desafios enfrentados pelas famílias pesquisadas conforme apontado nas entrevistas.

A favela Ladeira dos Funcionários, no bairro do Caju, possui um grande número de moradores oriundos da região nordeste do país. Muitos se estabeleceram na favela e tiveram seus filhos, que hoje frequentam as escolas e creches de todo o bairro. Com isso, apresenta-se um dado a mais no que diz respeito à expectativa dessas famílias por uma vida melhor. Estas deixaram suas raízes em busca de sonhos, que não sabemos se foram realizados ou não, mas que de certa forma influenciam na maneira como enxergam o futuro de seus filhos na medida em que muitos chegam ao Rio de Janeiro sem concluir o ensino regular. Muitos chegam até sem ser alfabetizados e o sonho por uma oportunidade é enxergada nos mais simples atos que possam levá-los ao *sucesso escolar*. Vale ressaltar, que os sonhos são muitas vezes idealizados pelos adultos. As crianças pequenas acabam ficando no meio da construção do sonho do outro. E com isso, muitas vezes, sofrem as consequências da frustração desses sonhos. Talvez em outro momento eu possa escutá-las sobre seus sonhos, suas expectativas em relação à creche/escola.

Sobre as questões que aparecem neste processo de reconhecimento da creche como uma das formas de mudança de seus filhos, a violência aparece como uma questão de destaque no cotidiano das favelas. Muitas famílias enxergam na creche um porto seguro para seus filhos e filhas. Uso este termo para exemplificar o papel que a creche tem, tanto no que diz respeito à idealização do sucesso que a mesma pode proporcionar aos seus filhos, quanto na função de proteção que ela pode exercer em episódios de extrema violência na favela. Como afirma Ventura (2009) “O convívio com a violência é tão fortemente determinante na rotina da favela que muitas vezes a escola é vista mais como lugar seguro de descanso do que de aprendizagem.” (VENTURA, J. In. RANDOLPHO, A. & BURGOS, M., 2009, p. 225)

A violência também aparece como fator importante, quando algumas famílias buscam a creche/escola para evitar que suas crianças sejam tragados pelo tráfico de drogas. O que, no caso de algumas famílias entrevistadas, apareceu como uma preocupação, traduzindo quais as perspectivas que os(as) moradores(as) de favela têm sobre o futuro de suas crianças. Isto aparece na fala de Maria uma das entrevistadas.

“Meu desejo é que ele siga o caminho do bem. Eu espero tá viva pra ver ele seguir o caminho do bem. Porque a geração de hoje cada dia é pior, a gente procurar fazer, procurar educar... Porque tá difícil. No mundo que a gente tá vivendo, ainda mais a gente que mora em comunidade... Tá difícil criar filho dentro da favela. Eu tenho experiência dentro da família, então acho que... Graças a Deus com os meus filhos não tem... graças a Deus. Sou viúva. Meu marido tem cinco anos que faleceu. Meu filho mais novo tava com 14 anos, agora ele tá com 19 anos, vai fazer vinte. Todos os dias eu boto o meu joelho no chão e falo: Meu Deus, obrigada pela vida dos meus filhos e pela...” (Maria, 54 anos)

De certo, sabemos que cada família possui desejos diferentes para suas crianças. Talvez vejam a creche como um dispositivo importante para a conquista destas expectativas. Talvez suas expectativas, sejam um reflexo de sua vida escolar. Pois como afirmam Barbosa e Sant'anna (2010): “As aspirações educativas de cada família (ou nível de escolaridade desejado para seus filhos) podem ser vistas como expressões do valor dado à educação” (BARBOSA & SANT'ANNA In. RIBEIRO, 2010, p. 164).

Talvez tenhamos conhecido ao longo de nossa existência uma educação que se justificasse apenas por razões instrumentais. Pois, para muitos(as) brasileiros(as), a passagem pela escola significa um avanço, uma melhoria em relação ao que tinham. É legítimo afirmar que a educação, do ponto de vista da formação humana, se constitui como um valor fundamental nas sociedades capitalista modernas, sobretudo como um fator de distinção entre os(as) mais pobres e deserdados(as).

Tal pesquisa nos ajuda a compreender, ainda que não seja uma única verdade, a relação social que as famílias desta favela possuem em relação à instituição escolar. As expectativas e as relações, muitas vezes conflituosas que famílias da favela investigada produzem no (des)encontro com a instituição escolar, essas questões serão melhor problematizadas e adensadas no capítulo a seguir.

4 EXPECTATIVAS DE FAMÍLIAS DAS CLASSES POPULARES SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE DE FAVELA

“Meu desejo é que ele siga o caminho do bem. Eu espero tá viva pra ver ele seguir o caminho do bem. Porque a geração de hoje cada dia é pior, a gente procurar fazer, procurar educar... Porque tá difícil. No mundo que a gente tá vivendo, ainda mais a gente que mora em comunidade...”

Maria (nome fictício), 54 anos

Neste quarto e último capítulo, apresento uma análise compreensiva das entrevistas realizadas com as famílias, sujeitos desta pesquisa. Tomando o conceito de *escuta sensível* (BARBIER, 1992), como já apontado anteriormente, me propus a dialogar e analisar o material das entrevistas estabelecendo uma relação entre pesquisado e pesquisador, que pudesse efetivamente instaurar uma relação ética e preocupada com o respeito aos sujeitos da investigação.

Apresento um quadro descritivo das entrevistas realizadas, com um resumo de dados dos sujeitos deste trabalho. Além disso, trago um breve retrato sociológico dos(as) entrevistados(as), que apresentam um pouco mais os sujeitos e que me auxiliaram a buscar exercer a reflexividade na construção destas análises. Além disso, optei por extrair das entrevistas quatro questões que me pareceram recorrentes em todas as entrevistas realizadas, aparecendo de forma muito sublinhada nas falas da maioria dos(as) entrevistados(as) e realizar uma análise mais detalhada e compreensiva a partir de cada questão.

4.1 O que dizem as famílias entrevistadas¹⁹: Uma análise compreensiva das entrevistas

Esta pesquisa exigiu-me um deslocamento a partir de tudo o que havia vivido desde o ano de 2013 quando iniciei no cargo de professora de Educação Infantil na cidade do Rio de

¹⁹ Procurei entrevistar familiares que ficavam mais diretamente vinculados às crianças matriculadas na Creche do Caju. Tenho clareza da complexidade de uma pesquisa que procurasse escutar todos os familiares que vivem na mesma moradia da criança, não sendo este o meu objetivo nesta dissertação.

Janeiro. Como já citado anteriormente, durante a minha experiência em diferentes creches e EDI's, podia dizer que havia construído “uma verdade” em relação ao direito à creche para as crianças e suas famílias. Estar no lugar de professora-pesquisadora, permitiu-me conhecer um outro lado da história. O lado das famílias. O lado que quase nunca escutamos no cotidiano de nossas creches, pelo menos nas quais trabalhei.

Quando resolvi ser uma *escutadora* dessas vozes, não imaginava que seria tão difícil me colocar neste lugar. Escutar não é fácil. Passamos pela vida, talvez, apenas para *ouvir* uns aos outros e *escutar* nos coloca em outra dimensão. Na dimensão do respeito, da ética, do *sentir* o outro. Não foi fácil. Nesse sentido, concordando com Bourdieu (2012) entendo que a relação de pesquisa se distingue da maioria das trocas de existência comum. “Já que tem por fim o mero conhecimento, ela continua, apesar de tudo, uma relação social que exerce efeitos (variáveis segundo os diferentes parâmetros que apodem afetar) sobre os resultados obtidos” (BOURDIEU, 2012, p. 694).

Porém, tão desafiador quanto se propor a uma escuta sensível é realizar uma análise compreensível dessas vozes. Uma análise que se propõe a não julgá-los, uma análise que respeite o ponto de vista de cada família, que considere cada entrevistado como sujeito de direitos. Desta maneira, esta análise procura acontecer em diálogo com questões principais apontadas pelas famílias e que refletem os objetivos antes definidos para esta pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no período de março do ano de 2018 a dezembro do mesmo ano, com um grupo de 7 (sete) famílias divididas da seguinte maneira:

- 4 (quatro) famílias de crianças que estavam em seu primeiro ano na Creche do Caju (crianças na faixa etária de 3 (três) anos);
- 3 (três) famílias de crianças que estavam em último ano na Creche do Caju (crianças na faixa etária de 5 (cinco) anos).

Vale ressaltar, que a escolha por realizar as entrevistas no período citado, teve influência direta pelas questões ligadas à violência policial que o local da pesquisa²⁰ sofrera em alguns momentos. A violência e a dinâmica que se estabeleceram durante todo o ano de 2018, fez com que o período estabelecido para a realização das entrevistas se prolongasse por mais tempo que o programado por mim. Por vezes, tivemos que adiar alguma entrevista, já pré-agendada com o(a) entrevistado(a), por haver algum tipo de conflito entre traficantes e policiais na favela pesquisada.

²⁰ Como já citado anteriormente neste trabalho, a unidade pesquisada teve as suas atividades suspensas por 13 vezes no ano de 2018, por confrontos entre a polícia e o tráfico de drogas na favela pesquisada.

Zago (2003) fala da importância da organização e da dinâmica da entrevista, ressaltando a necessidade de termos um ponto de partida e garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. Para a autora um roteiro não deve seguir uma estrutura rígida, pois representa um guia, não tendo a pretensão de ser conduzido como se fosse um questionário. Ancorada nesta proposta de *roteiro de entrevista* da autora Nadir Zago, me propus à elaboração de um roteiro de questões que foi sendo modificado ao longo do processo e que serviu para me indicar pistas importantes para a compreensão do tema deste trabalho. Na parte dos anexos este roteiro pode ser consultado. A seguir apresento um quadro resumido do perfil das famílias entrevistadas:

Quadro 1 - Resumo dos sujeitos da pesquisa

Nome do (a) entrevistado (a) (fictício)	Idade da criança matriculada na Creche do Caju	Grau de parentesco com a criança	Grau de escolaridade do (a) entrevistado (a)	Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários	Idade do (a) entrevistado (a)
Sílvia	5 anos	Mãe	Ensino Médio completo	12 anos	32 anos
Roberto	3 anos	Pai	Ensino Médio completo	47 anos	47 anos
Janete	5 anos	Mãe	Ensino Médio incompleto	15 anos	31 anos
Maria	3 anos	Avó paterna	Ensino Fundamental incompleto	30 anos	54 anos
Valquíria	5 anos	Mãe	Ensino Fundamental completo	37 anos	37 anos
Vera	3 anos	Mãe	Ensino Fundamental completo	1 ano	19 anos
Fátima	3 anos	Mãe	Ensino Fundamental incompleto	6 anos	18 anos

Um breve ‘retrato sociológico’ dos(as) entrevistados(as):

Sabe-se que a metodologia dos retratos sociológicos, proposto por Bernad Lahire (2004), pode ser empregada de formas e com propósitos bastante diferentes. Essa metodologia consagrada pelo autor consiste na produção de retratos sociológicos a partir de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (LAHIRE, 2004).

Tento me aproximar da ideia dos retratos sociológicos proposto por Lahire (2004), ao apresentar abaixo um breve resumo biográfico dos(as) entrevistados(as), com alguns dados já expressos no quadro anterior e outros não. Este resumo nos ajuda a compreender melhor os sujeitos desta investigação, principalmente escutá-los em suas singularidades, apesar dos aspectos comuns a todos(as), como ter filhos(as) matriculados(as) na creche e viver na favela do Caju.

Importante, neste momento, apontar como se deu o processo de realização das entrevistas. As mesmas eram previamente marcadas com o membro da família, já identificado neste trabalho, em dia e horário de preferência do(a) entrevistado(a) diante da disponibilidade dos(as) mesmos(as) em relação às suas rotinas próprias. A escolha de tal membro se deu a partir da observação atenta em relação à rotina destas famílias por parte dos professores de cada criança que se encaixava no perfil desta pesquisa, já mencionado anteriormente. Em alguns momentos, foi necessário reagendar a entrevista devido à diversos motivos, entre eles até, pelo receio de alguns dos(as) entrevistados(as) em participar da proposta. Pareceu-me que alguns dos(as) entrevistados(as) sentiam-se envergonhados(as) em falar sobre suas expectativas, em estabelecer um diálogo na condição de entrevistado(a), em se expressar diante de um situação nunca antes vivida por eles(as).

Sílvia [Família 01]

Sílvia, 32 anos, mãe de dois filhos, moradora da favela Ladeira dos Funcionários há 12 anos. Atualmente, não trabalha fora de casa. É aposentada por invalidez. Mora com seus dois filhos sozinha, sem a presença do pai das crianças. Tem uma sobrinha, mais velha que seus filhos, que ajuda a criar e que também a considera como filha. Possui ensino médio completo e um filho de cinco anos matriculado na Creche do Caju.

Roberto [Família 02]

Roberto, pai de três filhos, 47 anos. Nascido e criado na favela Ladeira dos Funcionários. Possui uma filha de três anos matriculada na Creche do Caju. Motorista de caminhão faz

entrega de mercadorias de uma loja do bairro. Tem ensino médio completo. Mora com a sua mãe, sua filha de três anos e sua esposa, mãe da criança. As outras duas filhas, já são maiores de idade, casadas e não moram na casa da família.

Janete [Família 03]

Janete, 31 anos, mãe de duas filhas. Possui ensino médio incompleto. Mora na favela pesquisada há 15 anos. Casada, mora com suas filhas e o pai das meninas. As duas filhas são matriculadas na Creche do Caju. Atualmente, trabalha apenas nas tarefas do lar.

Maria [Família 04]

Maria, avó paterna da criança de três anos matriculada na Creche do Caju. Tem 54 anos e há 30 anos mora da favela pesquisada. Tem ensino fundamental incompleto e ajuda na criação do neto de três anos para a nora poder trabalhar fora de casa. Moram na mesma casa, netos, filhos e noras.

Valquíria [Família 05]

Valquíria, mãe de duas crianças. Tem 37 anos e possui ensino fundamental completo. Atualmente, não trabalha fora de casa. É aposentada por invalidez. Mora na favela Ladeira dos Funcionários há 37 anos. Sua filha mais velha também já foi matriculada na Creche do Caju. Casada, mora com as filhas e o pai delas na mesma residência.

Vera [Família 06]

Vera, veio do nordeste do país há um ano. Tem 19 anos e três filhos, um deles de três anos está matriculado na Creche do Caju. Os outros filhos permaneceram com os avós maternos no estado da Paraíba, lugar de origem de Vera. Possui ensino fundamental completo. Atualmente, trabalha somente nas tarefas da casa. É casada e mora com o filho de três anos e o pai da criança há um ano na favela pesquisada.

Fátima [Família 07]

Fátima, 18 anos, veio do nordeste do país e mora na favela Ladeira dos Funcionários há seis anos. Tem um filho de três anos matriculado na Creche do Caju. Mora na casa da irmã, com seu cunhado e sobrinho. Possui ensino fundamental incompleto. Não trabalha fora. Ajuda a irmã, que trabalha fora de casa, na criação do sobrinho.

A seguir, trago quatro questões que emergiram das entrevistas com as famílias escutadas. Essas questões apareceram nas falas de cada um(a) e me chamaram a atenção por parecer apontar suas expectativas, maneiras de compreender a importância da creche e da educação em suas vidas, seus olhares sobre o que sonham para as suas crianças, sobre como viver na favela, sobre seus medos...

Questão 1: A Creche como um espaço de educação e cuidado: “*Eu acho que criança tem de conviver com outras crianças*”

Trago como a primeira questão de destaque nas falas dos(as) entrevistados(as) a importância que atribuíram à creche como lugar que propiciaria uma interação das crianças com outras crianças. Para as famílias entrevistadas um dos principais motivos que os levaram a matricular as crianças na creche, foi também por acreditarem que elas precisavam interagir com outras crianças e apostarem naquele espaço como o ideal para que isso acontecesse.

A visão assistencialista, marca histórica e política da creche, não é o que aparece nas falas das famílias quando as mesmas concebem a importância deste espaço no desenvolvimento de suas crianças.

“Aqui ajuda, ajuda no desenvolvimento das crianças. Aqui eles vão ensinando também as coisas às crianças. Ela gosta daqui, das crianças, das colegas dela. Foi importante pra ajudar ela. Porque eu acho que se ela ficasse só em casa, não ia aprender nada. Então eu achei que ajudou bastante ela” (Valquíria, 37 anos).

Algumas falas revelam o olhar mais atento que algumas famílias tiveram sobre o desenvolvimento das crianças a partir de sua entrada na creche. Isto nos revela que caminhamos para uma mudança de visão sobre a função da creche, principalmente, nos meios populares.

“A princípio a vinda dela pra creche foi como um auxílio, só que com o desenvolvimento dela eu fui percebendo que foi essencial. Porque ela era filha única não tinha convivência com nenhum dos primos, aí ela foi se socializando com as outras crianças, foi absorvendo tudo que era ensinado de forma lúdica na creche. Ela se desenvolveu muito mais rápido, do que alguns primos que não frequentavam a creche na época e tinham a mesma idade... na fala... na... como é que fala? Naquele tempo de conseguir segurar o lápis, a caneta... tudo dela foi um pouco mais rápido em comparação com os primos que tinham a mesma idade” (Janete, 31 anos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, importante conquista no campo dos direitos da

Educação Infantil no país, estabelecem como eixos norteadores do currículo da Educação Infantil as interações e a brincadeira. Partindo deste princípio, o trabalho realizado nos equipamentos de Educação Infantil valoriza estes dois eixos nas ações realizadas com as crianças. Para tanto, a discussão sobre o lugar da brincadeira na Educação Infantil parece já ter avançado entre a maioria dos profissionais que se dedicam ao trabalho com as crianças pequenas. A brincadeira aparece na fala de uma das famílias, que critica a visão de alguns pais sobre a concepção da creche como um *lugar apenas de brincar*, em seguida a entrevistada aponta que a creche não deixa de ser um espaço onde a brincadeira também acontece. De certo, este assunto ainda merece grande discussão, pesquisa e estudo. Porém, partindo da fala da entrevistada percebe-se que a mesma não enxerga a creche como um *depósito de crianças* e compreende o espaço da brincadeira neste contexto.

“Eu ouço de pais que acham que a creche é um lugar só de brincar, e não deixa de ser. Mas tipo assim, eu acho que não sei se isso também é real ou é coisa da minha cabeça. Mas acredito que... pelo o que ouço de algumas pessoas, parece que vê a creche como aquele lugar que é pra pessoa ir trabalhar e a criança ficar lá” (Silvia, 32 anos).

As famílias das camadas populares, entrevistadas neste trabalho, apontaram também para outros motivos que as levaram a matricular suas crianças na creche. O trabalho aparece na maioria das falas, porém as palavras *‘interagir’, ‘brincar’, ‘enturmar’, ‘aprender’* aparecem também como uma das expectativas que as mesmas tinham para as suas crianças.

“A mãe dele precisava trabalhar. Até eu fiquei com ele, mas aí era muito sozinho... Ele ficava muito sozinho em casa. Aí ela precisou trabalhar. Aí eu falei assim: vamos botar ele na creche? Pra ele interagir, brincar com outras crianças... E eu também não tenho mais idade pra tá ali lutando com criança. E ele ... Aí eu falei: Ah, bota ele. Pra ele se interagir bem, ele vai brincar, ele vai... Porque ele é muito fechado e ele interagiu muito bem aqui” (Maria, 54 anos).

“Porque ela era sozinha. Eu achava muito... assim, como eu posso falar? Não tinha criança pra ela brincar. Ela tava se tornando uma menina muito mimada. Não sabia falar direito. Ela tem irmãos, mas mora com meus pais na Paraíba. Aí ela é muito sozinha. Aí eu trouxe ela pra escola pra isso. Pra ela se enturmar com outras crianças” (Vera, 19 anos).

“Pra ele aprender algumas coisas. Ele também estava só. Foi só depois que minha irmã teve um filho. Não dava pra ficar com as duas crianças. Eu tomava conta do meu sobrinho” (Fátima, 18 anos).

Analisando as DCNEIs (2009) é possível afirmar o importante papel das interações sociais para o pleno desenvolvimento das crianças no contexto da Educação Infantil. Elas aparecem em todo o texto das DCNEIs (2009), a começar pela definição de criança que é apresentada no art. 4º:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p.12).

A creche, portanto, se coloca como um espaço interativo dotado de sentidos, onde a heterogeneidade dos(as) protagonistas deste espaço (crianças, famílias, professores(as), funcionários(as), equipe gestora) deve estar atrelada a uma homogeneidade de intenções. A coletividade se torna uma característica importante nas relações estabelecidas neste espaço. A seguir trago uma citação da autora Egle Becchi (2012), que reitera esta ideia:

“Uma especificidade da criança na creche é o seu fazer parte de uma pequena comunidade, constituída por crianças pequeninhas de diferentes idades, por indivíduos que alcançaram estágios de amadurecimento heterogêneo. Diversamente do seu ser em família, a criança da creche é uma criança que está com outras crianças e que carrega os sinais dessa sua condição coletiva” (BECCHI, E. In. BECCHI...[et al.], 2012, p. 07).

As interações entre as crianças e entre elas e os adultos são fundamentais para uma experiência educativa de sucesso. Elas são, portanto, condição primordial para um atendimento de qualidade, principalmente em creches, onde as crianças muito pequenas passam a conviver com outras pessoas fora do seu ambiente familiar. A creche deve proporcionar às crianças e suas famílias, um ambiente acolhedor onde a interação com o outro aconteça de maneira tranquila e sensível.

Questão 2: A Creche como direito da criança e da família: “*Eu acho que a creche é um direito da criança, mas da família também...*”

A segunda questão diz respeito à visão das famílias sobre o direito à creche. A maioria delas demonstrou em suas falas, que compreendem a creche como um direito da criança e da família, na medida em que essa afirmação veio atrelada ao trabalho fora de casa. Isso reforça todo o histórico de luta pela creche, em especial de uma luta histórica das mulheres brasileiras em garantir um espaço adequado para suas crianças enquanto conquistavam o seu lugar no mercado de trabalho.

Apesar da maioria das entrevistadas serem do sexo feminino e nem todas trabalharem fora de casa, por motivos apontados em suas falas, apenas uma não concorda que a creche é um direito também das famílias. Todos(as) os(as) entrevistados(as) que defenderam a ideia

citam a questão do trabalho como a justificativa para a creche também ser um direito deles(as), mesmo aqueles(as) que não trabalham fora.

Não há como negar, que para as famílias das classes populares, a creche se torna uma necessidade para que possam sair de suas casas para trabalhar sabendo que suas crianças estão em um local seguro e adequado para que permaneçam até o seu retorno. As mulheres da favela Ladeira dos Funcionários, em especial, necessitam que suas crianças estejam na creche para que possam conciliar o trabalho fora e também o de dentro de casa. Assim as autoras Adriana Silva e Elina Macedo (2018), corroboram essa ideia ao afirmar que: “A creche é a política social que mais favorece as mulheres que, inevitavelmente, nas condições materiais contemporâneas são obrigadas a conciliar trabalho e família, em duplas ou mais jornadas, considerando a ainda perversa invisibilidade do trabalho doméstico” (SILVA, A. & MACEDO, E., 2018 IN. TELES, M., SANTIAGO, F. & FARIA, A.L.G., 2018, p. 147).

“É... a creche é um direito da família. Se não for assim fica difícil. Porque como eu falei, a gente deixa ela aqui e a gente tem coisas pra fazer em casa, a gente trabalha. A minha esposa trabalha por escala. Hoje ela não tá trabalhando, mas amanhã ela tá trabalhando e eu também. Então ela fica aqui. Se ela pudesse ficar o dia inteiro pra gente seria melhor, mas aqui é meio período” (Roberto, 47 anos).

“A creche deveria ser direito da criança da mãe que trabalha fora. Eu conheço um monte de mãe, que... poxa trabalha o dia inteiro e não conseguiu vaga pra creche e o filho tá em casa, na casa do vizinho, na casa do amigo e isso não é legal. Eu acho que a creche tinha que ser pra quem trabalha. Eu acho” (Roberto, 47 anos).

“Lá em 2014 eu tive que sair do trabalho porque não tinha quem cuidasse dela, aí eu pensei: acho que vou botar ela creche, porque aí ano que vem já dava pra mim arrumar um emprego de novo” (Janete, 31 anos).

“Eu acho que a creche é um direito da criança porque nós como adultos, ainda podemos é... vamos falar em termos, é... se virar. Agora a criança não, uma criança com quatro, três anos na rua, que a gente vê muito isso dentro da comunidade, ela poderia tá dentro da creche, ela poderia acolhida. E na real situação de hoje, uma criança de três, quatro anos na rua é perigoso. E tem mãe que coloca que é pra poder ir trabalhar, tem mãe que coloca que é pra poder ficar dentro de casa. Mas é um direito da criança porque isso ajuda no desenvolvimento, na socialização com outras crianças, até com outros adultos pra poder saber o respeito, o limite. Agora direito dos pais, é só pra tipo... ir trabalhar, porque a gente sabe que tem mãe que coloca a criança aqui pra passar o dia inteiro de folga, mesmo sem trabalhar” (Janete, 31 anos).

“A creche é um direito dos dois. Porque se a mãe precisa trabalhar e não tem com que deixar, eu acho que a creche é um direito da criança. Vai desenvolvendo a criança, a criança se interage com as outras crianças. E da gente também né, porque a gente precisa trabalhar. Porque tem mãe que toma o lugar de outra criança na creche. Bota na creche e ali fica, não trabalha, não faz nada e ainda recebe o bolsa família...e tomando o espaço de outra criança, de outra mãe que precisa trabalhar. Porque o salário que a gente ganha, não dá pra pagar uma pessoa. E agente não sabe se tá comendo, se tá bebendo, se tá sendo bem tratado. Na creche não, a gente tá vendo ali no dia a dia. Ele chega: correu tudo bem na

escola? Correu tudo bem na creche? Ele não gosta de faltar. Ele fala: Tem ‘cleche?’ Tem sim, Didi” (Maria, 54 anos).

“Eu acho que a creche é um direito da criança, mas da família também. Eu não trabalho, mas eu queria a minha filha na escolinha. Eu acho que é assim. Eu acho que eu também tenho direito” (Vera, 19 anos).

Questão 3: A luta popular pelo direito à educação: “... a gente vai botar a menina pra seguir todos os passos do colégio...”

A terceira questão trazida para análise, é a expectativa que os(as) entrevistados(as) mostraram em relação a educação de suas crianças. As entrevistas mostraram que as famílias desejam uma continuidade na escolarização das crianças. Apontaram o desejo pelo nível superior – faculdade, falaram sobre a expectativa de um futuro melhor e ainda demonstraram perceber *a educação como o caminho do bem*. A maioria dos(as) entrevistados(as), vê a escola como uma possibilidade de que sua criança tenha um futuro melhor. O que podemos perceber através de suas falas, é que as famílias se preocupam com a escolarização de suas crianças e atribuem um sentido a mesma.

“Ora, os pais das camadas populares sabem que não poderão deixar herança em bens materiais, mas reconhecem a importância do capital escolar e que sua aquisição poderá acarretar melhoria nas condições de trabalho e na possibilidade de mobilidade social...” (ROMANELLI, G. In. ZAGO, N., CARVALHO, M. & VILELA, R. 2003, p. 252).

Bourdieu (2015), em as *Contradições da Herança*, explica que a escola se encontra na origem das frustrações e projetos que as famílias fizeram para si ou fazem para seus herdeiros. Em algumas falas, o desejo *pela faculdade*, se torna um projeto pensado para a criança, quando na verdade o(a) entrevistado(a) não pôde realizá-lo.

“Do mesmo modo, no caso do pai em vias de ascensão em trajetória interrompida, a ascensão que leva o filho a superá-lo é, de certa forma, seu próprio acabamento, a plena realização de um “projeto” rompido que ele pode, assim, completar por procuração” (BOURDIEU, 2015, p.260).

“Eu tenho o segundo grau, tô com 47 anos, já não tenho mais pique pra estudar, minha esposa é formada, graças a Deus e a gente vai botar a menina pra seguir todos os passos do colégio. Primeiro grau, segundo grau, faculdade ... É o que eu penso, é o que a gente espera, mas a gente sabe que o dia de amanhã é complicado”(Roberto, 47 anos).

“Uma boa expectativa. Que ele sempre tenha a educação exata, estudar e ter um objetivo dele na vida. Entendeu: uma faculdade também, se a gente puder pagar. Fazer os cursos dele. Estudar! Eu... a minha alegria é conforme o pai e o tio

também, siga o ritmo da família. A educação é tudo. O pai dele tem vários cursos. Ele tem curso de administrativo, tem curso de eletrônica, só que é aquilo. Tem mas não... aquilo... Tem experiência no administrativo, mas do que jeito que é a geração de emprego tá difícil” (Maria, 54 anos).

“Que ela seja alguma pessoa mais melhorzinha nos estudos. A importância é muito boa pra ela. Na creche ensina as coisas às pessoas” (Valquíria, 37 anos).

“Pra mim, é pela idade dela, ela tem três anos... ela tem que tá na creche. Pra daqui pra frente, ela ter um futuro. É um início pra ela ter um futuro bem melhor pra vida dela. Foi por isso mais que eu também coloquei ela na creche. Essa pergunta aí... Só a Deus a pertence né? Porque é complicado. Porque enquanto é pequenininha, a gente domina, né? Mas a gente torce e reza pra ela continuar no caminho certo. Fazer uma faculdade e ter um futuro bom. Eu não tive a oportunidade de fazer uma faculdade, mas eu torço que a minha filha faça, que ela caminhe no caminho certo” (Vera, 19 anos).

Vale ressaltar, que por se tratar de uma pesquisa com famílias onde as crianças estão no início de sua inserção em ambientes educativos públicos, pode ser que as expectativas trazidas nas entrevistas sejam iniciais e que ao longo da trajetória das crianças e suas famílias dentro do processo de escolarização, as mesmas possam mudar ou serem reforçadas.

Questão 4: A violência cotidiana como metáfora de guerra: “Tá difícil criar filho dentro da favela.”

A quarta e última questão apontada e que chamou atenção, foi à questão da violência. Alguns(as) entrevistados(as) demonstraram sua preocupação com o fechamento da creche em dias de confrontos e tiroteios, além da preocupação com o futuro de suas crianças neste sentido. A unidade pesquisada fechou e teve suas atividades suspensas no ano de 2018 por 13 vezes, como já citado anteriormente, acarretando na suspensão de vários projetos que estavam sendo desenvolvidos na creche.

“Ele passou a entender, sobre bandidos, ele entende que são pessoas más, ele fala né? Dele acordar com preguiça de vir pra escola, dele dizer que não queria vir pra escola porque tinha tiro” (Sílvia, 32 anos).

“Sem dúvida nenhuma criança merece perder um dia de aula, nem uma pessoa, quanto mais uma criança. Mas infelizmente, essa é nossa realidade. Por outros fatores agente até aceita, mas pela violência isso é muito ruim. Quantas vezes não só aqui, mas toda a comunidade ficou dias sem ter aula nas outras escolas. Isso é triste” (Sílvia, 32 anos)!

Assim como o filho de Sílvia centenas de crianças, me refiro a tantas outras duras realidades de escolas/creches como a da favela pesquisada, também perdem a vontade de ir para creche depois de tantos episódios de violência que são obrigadas a presenciar. O que

Sílvia chamou de “preguiça”, eu chamo de desmotivação. A mesma desmotivação que já senti, enquanto professora de uma unidade, depois de ficar no meio de tantos tiroteios e consolar dezenas de crianças em um corredor por mais de quatro horas seguidas. Situações como estas são os *efeitos de lugar* (BOURDIEU, 2012), de um lugar marcado por estigmas e esses efeitos acabam por facilitar a negação dos direitos para essas crianças, como o direito a frequentar a creche/escola.

“...os que não possuem capital são mantidos à distância, seja física, seja simbolicamente, dos bens socialmente mais raros e condenados a estar ao lado das pessoas ou dos bens mais indesejáveis e menos raros. A falta de capital intensifica a experiência da finitude: ela prende a um lugar” (BOURDIEU, 2012, p.164).

O desejo pelo caminho do bem, trazido por uma das entrevistadas, nos faz refletir sobre o sentimento que milhares de famílias têm em relação à criação de suas crianças dentro das favelas. Diariamente esses(as) moradores(as) são desafiados à conseguir fazer com que seus filhos(as) não embarquem na vida do tráfico e que permaneçam na escola *seguindo o caminho do bem*. De certo, o sentimento trazido por Maria, uma das entrevistadas, nos mostra seu alívio por ter conseguido fazer com que seus filhos *seguissem no caminho do bem*.

*“Meu desejo é que ele siga o caminho do bem. Eu espero tá viva pra ver ele seguir o caminho do bem. Porque a geração de hoje cada dia é pior, a gente procurar fazer, procurar educar... Porque tá difícil. No mundo que a gente tá vivendo, ainda mais a gente que mora em comunidade... Tá difícil criar filho dentro da favela. Eu tenho experiência dentro da família, então acho que... Graças a Deus com os meus filhos não tem...graças a Deus. Sou viúva. Meu marido tem cinco anos que faleceu. Meu filho mais novo tava com 14 anos, agora ele tá com 19 anos, vai fazer vinte. Todos os dias eu boto o meu joelho no chão e falo: Meu Deus, obrigada pela vida dos meus filhos e pela... E a educação que eles têm, por morar dentro da favela. Porque tem muita gente que a gente luta pra criar e dar... e não é aquela pessoa que não tem nada, é aquela pessoa que tem tudo e faz. Eu quero o *** siga o ritmo do pai, do tio, dos meus irmãos, da minha família, da família da mãe. Porque a mãe dele é maranhense... só tem ela aqui. A irmã vem no final do ano.” (Maria, 54 anos)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PROVISÓRIAS

“...A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas...”

Manoel de Barros

Para refletir sobre as minhas ‘*Considerações finais, ainda que provisórias*’ trago de início uma citação de parte do texto “Uma sociedade de cem milhões de anos”, do autor Norval Baitello Junior:

“Em 22 de outubro de 1977 o entomólogo Robert W. Taylor teve uma pane em seu carro e foi obrigado a parar no meio da noite em uma região inóspita da Austrália. Durante trinta anos havia-se dedicado à busca de um exemplar vivo de uma espécie de formiga que existiu sobre a Terra há aproximadamente 100 milhões de anos. Esta espécie, a *Nothomyrmecia*, fora descoberta (e tivera sua idade comprovada) por meio de um exemplar perfeitamente preservado dentro de um cristal de âmbar. O carro quebrado obriga Taylor a acampar e, diante do vazio da noite, a buscar uma atividade. Farolete na mão, o incansável pesquisador das formigas, presenteado pelo acaso, encontra não apenas um exemplar mas toda uma colônia viva daquele mesmo fóssil” (JUNIOR, 1999).

Durante o meu processo investigativo inúmeros *carros quebrados* me fizeram parar e refletir sobre o caminho que estava percorrendo. Aliás, pelo caminho que eu achava que iria percorrer. Digo isso, pois, chego ao final desta pesquisa com a sensação que fui presenteada pelo acaso, assim como no trecho do texto de Norval Baitello Junior. Tenho essa sensação por ter chegado para essa pesquisa com a intenção de defender a creche apenas como um direito da criança e hoje, após o mergulho neste trabalho, acredito fortemente que a mesma também é um direito da família.

Perceber-me apenas como professora das infâncias, fazia-me estar no *escuro da noite* e não enxergar alguns contextos que se colocavam em meu cotidiano com as crianças e suas famílias. Neste caso, não enxergar que as famílias têm direito à creche para suas crianças. Isso só foi possível, depois que passei a me colocar no lugar de professora-pesquisadora (GARCIA, 2008). Pegava-me muitas vezes olhando para *o outro* de uma maneira diferente, de maneira que nunca havia percebido antes. Pegava-me atenta as vozes que ecoavam pelos corredores da creche, as vozes não só das famílias, mas das crianças e funcionários também. Passei a tomar aquelas falas como *um exercício espiritual* (BOURDIEU, 2012). Num

exercício do que Bourdieu chama de “a disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão aceitá-la e a compreendê-la como ele é [...] isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento” (BOURDIEU, 2012, p. 704).

Compreendo, portanto, que sou uma pesquisadora em formação em busca dos meus *Achadouros*, como na bela poesia de Manoel de Barros (2015). A fala de uma das entrevistadas me chamou atenção e me ajudou a desconstruir muito do que eu acreditava antes de chegar à pesquisa, foi o meu *Achadouro*.

“Eu acho que a creche é um direito da criança, mas da família também. Eu não trabalho, mas eu queria a minha filha na escolinha. Eu acho que é assim. Eu acho que eu também tenho direito.” (Vera, 19 anos)

Esse tipo de fala, trazida por alguns(as) entrevistados(as), me fez olhar o direito à creche por outro ponto de vista. Quando a Vera, na fala citada acima, afirma que mesmo ela não trabalhando fora, ela também tem direito a ter a filha na creche, me fez compreender o quanto ela como mulher, negra, moradora de favela tinha direito a um equipamento educativo que também é resultado de lutas de muitas mulheres que como ela, conquistaram. Além disso, a importância que ela dá a permanência da filha na creche se torna da materialidade a um direito das famílias. Principalmente as famílias das classes populares, sim, elas têm direito a terem suas crianças na creche. Pessoas que têm tantos direitos negados, que vivem em um território ainda tão segregado, “esses lugares abandonados, que se definem, fundamentalmente, por uma ausência – essencialmente a do Estado, e de tudo o que disso decorre: a polícia, a escola, as instituições de saúde...” (BORDIEU, 2012, p. 159).

Portanto, pude compreender a creche como um direito também das famílias, na medida em que muitas necessitam da mesma para organizar e sustentar seus membros. O que vimos na maioria das entrevistas foi que a oportunidade da criança em estar na creche, inicialmente, traria alternativas para o sustento das famílias e o retorno de algumas mães para o mercado de trabalho. Existe uma relação econômica direta da procura pela creche, nas famílias das classes populares entrevistadas, com a necessidade dessas famílias em estarem e se manterem no mercado de trabalho, sobretudo em tempos de crise econômica e social como a que estamos vivendo no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro.

Esta pesquisa se torna também uma fonte de estudo e análise para os(as) professores(as) das infâncias, no que diz respeito à parceria com as famílias dentro das creches. O cotidiano nos mostra que estamos sempre colocando as famílias das classes

populares no lugar daquelas que não sabem nada. Boa parte dos(as) meus colegas de profissão, ainda considera que somente nós temos o que ensinar às famílias. Muitas vezes desconsideramos todo o conhecimento que elas têm não só sobre as crianças, como também sobre o lugar em que as creches e/ou equipamentos de Educação Infantil ocupam. Para isso trago uma citação da autora Egle Becchi (2012) que corrobora esta ideia:

“Uma cultura na qual são sobrepostas imagens de crianças e adultos, tecidas por memórias e projeções sobre o futuro, uma cultura da qual devem ser escutados com atenção os sinais, decifrados os traços e encorajadas as expressões. Esta é – em relação à organização do conhecimento familiar a respeito da criança – uma das funções da creche, na qual ela se emancipa daquela função ilegítima de suporte para as dificuldades parentais para as quais tanto frequentemente se inclina sem, depois, ter os instrumentos para realizá-la.”(BECCHI,E. In. BECCHI...[et al.], 2012, p. 11)

É necessário que os saberes, das famílias e dos profissionais, dialoguem dentro do contexto diário da creche. Portanto, acredito ser necessária a valorização do conhecimento, cultura e participação das famílias. A creche precisa sair do lugar daquela que se coloca para ensinar e deve se colocar no lugar daquela que precisa aprender com as famílias.

Neste momento, considero importante retomar os objetivos que defini no início desta pesquisa. Recorro a eles para tentar responder se os mesmos foram alcançados depois da realização, análise e estudo das entrevistas.

Apontei como o meu objetivo geral neste trabalho:

- Investigar se haviam e quais seriam as expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela na cidade do Rio de Janeiro.

Defini três objetivos específicos, porém trago neste momento somente dois deles, pois o terceiro diz respeito à contribuição desta pesquisa na área de estudos sobre o tema estudado:

- Compreender quais seriam as motivações de famílias, moradoras da favela Ladeira dos Funcionários, para a institucionalização de suas crianças na Educação Infantil, especificamente na Creche do Caju;

- Pesquisar de que forma e se as famílias investigadas compreendem a Educação Infantil enquanto direito da criança de zero a cinco anos de idade.

Acredito que o material apresentado, as considerações feitas, os resultados mesmo que ainda provisórios apresentados tenham se aproximado e dialogado com os objetivos pré-definidos. As famílias entrevistadas mostraram que havia sim uma expectativa positiva em relação à educação de suas crianças. Conseguimos compreender as motivações que levaram as famílias moradoras da favela Ladeira dos Funcionários, a matricularem suas crianças na Creche do Caju: a interação das crianças com seus pares; a necessidade do trabalho fora de

casa; a expectativa que a creche já pudesse antecipar saberes, hábitos e comportamentos que pudessem contribuir para uma (possível e longa) trajetória escolar para as suas crianças.

Ainda sobre a análise de questões apontadas no início desta pesquisa, retomo as hipóteses levantadas no que diz respeito a escolha em delimitar as entrevistas entre famílias em que as crianças estavam entrando e saindo da Creche do Caju.

Neste sentido, as seguintes hipóteses foram levantadas: O que diriam as famílias que estão buscando a creche agora? E as que estão saindo? As falas seriam as mesmas? Complementar-se-iam? Seriam opostas? O que diriam as famílias que estão iniciando o seu contato com a creche pública? E aquelas que estão finalizando essa relação?

Após analisar de maneira sensível e atenta as falas dos(as) entrevistados(as), podemos perceber que as expectativas tanto das famílias que estão entrando na unidade, quanto das que estão saindo, são bastante parecidas. Ambas buscam e/ou buscaram a creche acreditando que esta funcionaria como uma oportunidade das crianças interagirem e se desenvolverem melhor. Além disso, como já apontado acima, a necessidade de matricularem suas crianças na creche por conta do trabalho fora de casa, apareceu na maioria das falas. Nota-se que as famílias que estão entrando e saindo da unidade pesquisada, dialogaram no mesmo sentido em relação às suas expectativas, bem como no que puderam observar em relação ao desenvolvimento de suas crianças.

Chego ao final, mesmo que provisório desta pesquisa, com questões que se desdobraram a partir do que foi estudado até aqui, das entrevistas analisadas e das experiências que vivenciei com algumas famílias na Creche do Caju ao longo dessa pesquisa. Questões que merecem ser melhor compreendidas, principalmente diante dos novos arranjos familiares que se configuram nas famílias das classes populares na contemporaneidade.

A necessidade do trabalho (arranjar e/ou manter) esteve presente ao longo de todas as narrativas dos(as) entrevistados(as). Na medida em que ia realizando as entrevistas e percebi o destaque que as famílias davam a essa questão, resolvi observar melhor algumas dinâmicas familiares em relação ao tema. Com isso, percebi nas famílias que faziam parte da Creche do Caju, inclusive as que não foram entrevistadas, que as mesmas adotavam dinâmicas diferenciadas no que diz respeito ao cuidado e educação de suas crianças em relação ao trabalho familiar fora de casa. A longa carga horária de trabalho enfrentada pelas famílias fazia com que elas tivessem que prolongar a estadia das crianças em creches particulares ou na casa de cuidadoras dentro da própria favela. Principalmente depois que a unidade pesquisada passou a não atender mais em horário integral, a procura por creches particulares, ou *mães crecheiras* dentro da favela aumentou significativamente. Esta nova dinâmica

instigou-me a tantas reflexões e remeteu-me principalmente, à minha experiência de ter permanecido em creches até os meus dez anos de idade em função também da necessidade de minha família em trabalhar fora por longos períodos de tempos.

Trago, então, algumas dessas questões para futuras reflexões e outros percursos de estudos:

- Como as famílias das classes populares vem se organizando, no que diz respeito ao cuidado e educação de suas crianças diante da real necessidade do trabalho fora de casa?
- Como essas famílias enxergam a ampliação do horário de permanência da criança com terceiros (muitas crianças saem da creche e ainda permanecem na casa de cuidadores pagos pela família, até que algum membro dela chegue do trabalho)?
- Como essas famílias enxergam a real necessidade de trabalhar fora para o sustento da família com a terceirização dos cuidados com a criança no período em que estão trabalhando?
- Por que é tão difícil as famílias se organizarem e exigir do poder público, da prefeitura do Rio de Janeiro que a creche do Caju retome o seu horário integral?
- O fato da Creche do Caju estar funcionando em dois turnos, tem induzido a construção de outras formas de atendimento às crianças na favela? Isto é, na procura pelas 'creches domiciliares', por exemplo?

Acredito que tais questões, todas elas fundamentais no contexto estudado, possam melhor estudadas futuramente. A questão do trabalho e da necessidade da creche na vida das famílias e das crianças das classes populares, merece ser melhor compreendida e debatida, principalmente como uma questão de política pública fundamental tanto para as crianças, como para as suas famílias.

Por fim, não poderia encerrar este texto sem compartilhar com os leitores o motivo pela escolha da música '*Preciso me Encontrar*', que trago como epígrafe no início deste trabalho. Música que conheci na voz do poeta Cartola, que é de autoria do sambista e cantor Antônio Candeia Filho. Uma epígrafe que traduz em sentimentos tudo o que refleti ao longo desta pesquisa e que venho pensando ao longo de minha vida.

Lembro-me quando assisti a uma série de TV, que retratava a vida dos moradores da favela *Cidade de Deus*, cidade do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro. Acompanhei atentamente a todos os episódios da série, não perdia um. Não entendia o porquê aquelas pessoas sofriam tanto, não entendia o porquê de tanta violência. Eu não enxergava diferença alguma naquelas pessoas para que sofressem tanta repressão, violência e descaso. Não entendia porque aquelas crianças se envolviam com o tráfico de drogas e a violência tão precocemente, porque não frequentavam a escola. Ou seja, naquela época eu não compreendia

nada sobre estrutura social, formação social brasileira, sobre como a sociedade capitalista se organiza produzindo as desigualdades sociais e econômicas.

Em um dos episódios, a música citada, tocou durante uma forte cena que retratava uma forma de violência brutal contra um dos personagens da trama. Lembro-me com clareza daquele dia. Chorei assistindo aquela cena. Não entendia o porquê de tanta violência. Aquela música me tocou. Eu tinha 12 anos. Naquela época, não fazia ideia de tanta coisa... A partir daquele dia, procurei incansavelmente pelo autor e nome daquela música. Nunca havia escutado aquela canção que tanto havia me tocado. Procurei, achei e desde então essa música faz parte dos meus dias. Ela traduz para mim em sentimentos a vontade de viver e lutar para mudar a sociedade tão cruel em que vivemos. Acredito que cada palavra pensada e escrita neste trabalho, tenha sido uma maneira de me encontrar com o que venho tentando compreender desde o dia em que conheci aquela canção.

Depois de tantos anos, desde daquele episódio, caminhei sempre no sentido de tentar compreender o porquê de tanta violência, tanto racismo, tanta negação de direitos; compreendi e estou certa de que *“viver significa tomar partido”*, como nos disse o filósofo Antonio Gramsci e que eu já escolhi o meu.

E em meio a tantas angústias e certezas, trago por fim uma poesia do poeta Paulo Leminski (1990) que traduz esses sentimentos:

*“Tem horas que é caco de vidro
Meses que é feito um grito
Tem horas que eu nem duvido
Tem dias que eu acredito.”*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M. S. B. L. *A Relação Família-Creche No Programa Primeira Infância Completa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo? E outros ensaios*. Chapecó: Argos, 2009.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.
- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: O pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002
- BARBOSA, M. L. & SANT'ANNA, M. J. *As classes populares e a valorização da educação no Brasil*. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiros. [et al.]. *Desigualdades urbanas, desigualdades escolares*. – Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.
- BARBIER, R. *A escuta sensível em educação*. In: Revista da Anped, Caxambu, 1992.
- _____. *A pesquisa-ação*./René Barbier. Tradução de Lucie Didio. – Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARROS, Manoel de, 1916-2014. *Meu quintal é maior do que o mundo*./Manoel de Barros; - 1ªed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BECCHI, Egle. *Os personagens da Creche*. In: BECCHI, Egle [et al.]. *Ideias orientadoras para a creche: a qualidade negociada*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BENDETSON, Rita Cohen. *Limites de horizontes da educação infantil no município do Rio de Janeiro*. I Simpósio Nacional de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito da História” In: *Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política*. V.1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BOURDIEU, Pierre. “Efeitos do lugar”. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- _____. *Escritos de Educação*./ Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BURGOS, M. 2009. *Escola e projetos sociais: uma análise do “efeito-favela”*. In: RANDOLPHO, A. & BURGOS, M. (organizadores). *A Escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2009.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da Republica Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abril. 2013.

CANO, I. & RIBEIRO, E. *Vitimização letal e desigualdade no Brasil - Evidências em nível municipal*. Civitas, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 285-305, abr.-jun. 2016.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. & FERREIRA, I. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

CAVACO, Maria Helena. *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In: NÓVOA, Antônio (org). *Profissão professor*. Porto, Porto: Editora, 1991. p. 155- 191.

CASTRO, L.R. “*O futuro da infância*”. In: CASTRO, L.R. *O futuro da infância e outros escritos*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CHAUÍ, Marilena. “*Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*”. Ed. Perseu Abramo, 2000.

FERREIRA, Antônio Gomes. *A infância no discurso dos intelectuais portugueses do Antigo Regime*. In: FREITAS, Marco Cesar e KHULMANN JR, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Lilian dos Santos. *Investigando Processos Identitários de Agentes Auxiliares de uma Creche no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2015

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREITAS, M. C. *História social da infância no Brasil*. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Regina Leite (org.) *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5^a Edição. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

Instituto de Pesquisas Datafolha. *Rio sob intervenção*. 2018. Disponível em: http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/04/FBSP_Rio_sob_Intervencao_2018_relatorio.pdf. Acesso em 13/03/2019.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN, JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

JOSSO, M. C. Prefácio. In: Souza, E.C.; ABRAÃO, M.H.M.B. *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs; Salvador: Eduneb, 2006.

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEMINSK, Paulo. *Distraídos venceremos*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MARANHÃO, D. G. & SARTI, C. A. *Creche e família: uma parceria necessária*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. – São Paulo: Contexto, 2009.

MINAYO, Maria. C. S (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Renata Guimarães de. *Infância, Cidadania e Educação: Um Estudo Da Integração Das Creches Comunitárias Ao Sistema Municipal De Ensino Do Rio De Janeiro*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2007

RIO DE JANEIRO (RJ). PREFEITURA. Edital Conjunto SME/SME nº 08, de 24 de julho de 2007. *Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de Agente Auxiliar de Creche do Quadro Permanente de Pessoal do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação*. Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, ano 21, n. 88, 25 jul. 2007. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/sdcgibin/om_isap.dll?softpage=_infomain&infobase=25072007.nfo. Acesso em 13/03/2019.

RIZZO, G. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (orgs.). *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VENTURA, J. 2009. *Constrangimentos ao sonho: sobre as perspectivas de futuro de crianças e adolescentes moradores de favelas*. In. RANDOLPHO, A. & BURGOS, M. (organizadores). *A Escola e a favela*. Rio de Janeiro: Ed. Pallas, 2009.

SAMARA, Eni de Mesquita. *A família brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção tudo é história; 71).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SARTI, C. *Famílias enredadas*. In: ACOSTA, A. & VITALE, M. *Família: redes, laços e políticas públicas*. 7 ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais – PUC/SP, 2018.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, A. & MACEDO, E. In: TELES, M. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. (Orgs.). *Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações femininas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SKLIAR, C. *A educação e a pergunta pelos Outros: diferença. Alteridade, diversidade e os outros “outros”*. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 37-49, 2003.

SOUZA, M. P. de C. e. *PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores? Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, UFRJ, Dissertação de Mestrado, 2011.*

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAVARES, M. T. G. *A visibilidade que (quase) ninguém vê: a relação entre etnia, pobreza e exclusão na trajetória das creches comunitárias nas favelas cariocas*. Cadernos Cedes, Campinas, SP, n. 38, p. 84-99, ago. 1998.

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

_____. *“A chegada da estranha”: desafios político – epistêmicos da pesquisa com as camadas populares*. 2007

TIRIBA, Léa. *Pensando mais uma vez e reinventando as relações entre creche e famílias*. In: GARCIA e FILHO (orgs.). *Em defesa da educação infantil*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ZAGO, Nadir. *Processos de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar*. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, Nadir. *A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa*. In. ZAGO, Nadir, CARVALHO; Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Faculdade de Formação de Professores
Programa de Pós-graduação em Educação.
Processos Formativos e Desigualdades Sociais

PESQUISA: “Expectativas de famílias das classes populares sobre o direito à Educação Infantil em uma creche de favela”.

PESQUISADORA: Carolina Silva de Alencar

LOCAL:

NOME DO ENTREVISTADO (A):

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche:
- Idade(s) da(s) criança(s):
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche:
- Grau de escolaridade do (a) entrevistado (a):
- Grau de parentesco do (a) entrevistado (a) com a criança:
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários:
- Idade do(a) entrevistado(a):

QUESTÕES:

- 1- Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?
- 2- Porque você escolheu a Creche do Caju?
- 3- Qual é a importância da creche na vida da sua criança?
- 4- Qual é a importância da creche em sua vida?
- 5- A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?
- 6- Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

ANEXO C – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista com a Família 1 – Dia 05/03/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Sílvia (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 5 (cinco) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: Aos 3 (três) anos de idade – Ano de 2015
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Médio Completo
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: Mãe
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 12 anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 32 anos

Que motivos te levaram a matricular seu filho na creche?

“Por dois grandes motivos. Eu gostaria de tê-lo colocado até antes, mas infelizmente existe essa fila, né? Eu não procurei antes porque eu queria acompanhar aquela fase dos primeiros passos, eu não trabalho fora, sou aposentada e fico em casa. Eu tenho um problema de saúde. Por isso não trabalho fora. Então eu queria muito acompanhar essa fase e procurei logo depois porque eu acho muito importante para o convívio da criança, entendeu? Eu acho que criança tem que conviver com outras crianças, isso é muito importante e também pelo motivo, no qual eu faço um tratamento e semanalmente, duas vezes por semana ele tinha que estar comigo dentro do hospital. Então, eu acho que isso não é um ambiente saudável pra ninguém, entendeu? Muito menos para uma criança e no caso quem se trata sou eu. Então, o motivo maior é o que eu achava e sempre achei que ele precisava sim conviver com outras crianças. Por mais que eu sei que eu sou uma mãe cuidadosa, mas na escola ele aprende a conviver, enfim a dividir melhor as coisas por que até então ele era filho único, né? Então, o motivo realmente maior foi esse. Pra ele conviver com outras crianças da faixa etária porque o convívio dele com crianças anteriormente eram com crianças bem mais velhas né?”

Porque você escolheu a Creche do Caju para matricular seu filho?

“Eu escolhi na verdade... quando eu escrevi tinha três opções no dia da inscrição e escolhi uma dessas por já conhecer a direção, eu já conhecia a creche. Meu sobrinho estudou aqui há 14 anos praticamente, então eu já conhecia o trabalho da creche, tenho amigas que tem filhos aqui, então esse foi o motivo. Eu fiquei muito descansada. Quando eu cheguei aqui no dia da matrícula e vi quem era a direção. E quando conheci os professores então... nossa! Fiquei maravilhada. Fiquei sossegada, porque eram pessoas que eu já conhecia, já conhecia o trabalho, de passagem de outras crianças que eu convivi que foram alunos. Então isso me deixou bem descansada, muito segura.”

Qual é a importância da creche na vida do seu filho? Qual é a importância da creche em sua vida?

“Olha, muito importante. Tá me ajudando de uma forma que eu sinceramente como mãe não esperava. Primeiro porque o meu filho, eu percebo desde os dois anos mais ou menos, que ele tem uma diferença em relação às outras crianças da idade e quando ele veio pra escola eu comecei a sinalizar isso pras professoras e a direção. Sinalizando o que eu via de diferente pra ver se não era uma coisa da minha imaginação ou do meu histórico de mãe ou se as professoras e os profissionais percebiam algo também e realmente foi visto isso, entendeu? Então o meu filho está em fase de pesquisa, já tá com suspeita de Síndrome de Asperger. Ainda não tá fechado o diagnóstico de Asperger, mas tudo indica que sim. Mais uma outra coisa que me ajuda muito na escola, é principalmente em conseguir aprender a lidar com a diferença. Com essa diferença que eu vejo nele, a escola tá me ajudando muito no convívio, no convívio social mesmo, entende? A interagir com as outras crianças, isso tá me ajudando a observar situações por eu acabar também convivendo com outras crianças, digo conhecendo outras crianças, isso também passou a me ajudar. E em casa, eu peço muito ajuda, quando eu vejo que ele tá tendo muita dificuldade em tal coisa, que eu vejo que é não só na escola, mas em casa também a gente sempre conversa. E graças a Deus eu sempre tive uma facilidade grande de contato com os professores, de sinalizar coisinhas que estão acontecendo, que eles veem que esta diferente, então a gente conversa pra ver se acontece aqui e se acontece em casa. Então realmente tem acontecido isso.

E foi aí que eu procurei ajuda médica porque de tanto falar com elas, e elas fazerem o relatório eu fiz o meu em casa. Cada uma fez um e quando juntou em um só parecia que fizemos todas juntas. Isso... caramba, então realmente tem algo aí. E aí fui procurar,

conversei com a pediatra dele que encaminhou para um psicopedagogo, um neuro. Aí eu procurei um psiquiatra infantil, que eu acho que avalia bem o comportamento, né?

Então tá assim, tá na psicóloga né, psiquiatra. O que me ajudou muito foi isso, pra que eu descobrisse a melhor forma de trabalhar com ele de lidar e pra que eu passe para as pessoas novas que vão cuidar dele a passar a melhor de forma de tratar ele, de orientar, que é difícil tá? É muito difícil! Eu digo assim, que tem dias que ele age de uma forma que parece má criação, mas eu sei que não é. Conheço o meu filho. Tanto que depois ele se arrepende e fica envergonhado.

A escola me ajuda muito nisso! E ajuda ele também. Na minha vida me ajuda pra caramba, porque enquanto ele tá aqui e eu sei que ele tá sendo bem tratado, eu tô me tratando que é uma coisa que o meu tratamento é para sempre, então foi algo assim que...

Depois que ele entrou aqui, assim, eu peguei mais firme no meu tratamento e melhorei 80%. Então aquilo, me deixava aflita de toda semana, duas vezes na semana, ter que levar meu filho pra dentro de um hospital psiquiátrico. Isso me deixava triste e preocupada porque um ambiente psiquiátrico pra uma criança que a gente já vê que tem diferença, pega manias, não tem como dizer que não pega, porque pega sim entendeu enfim, acaba sendo um lugar perigoso entendeu? Por que do nada um surta, e aí já viu..."

A frequência de seu filho/filha à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dela/ou dela? Em que sentido?

"A minha expectativa sinceramente era de que conseguisse o que eu tô conseguindo hoje. Que eu consigo vê-lo brincando com outras crianças. Coisa que ele não gostava, até gostava mas ele gostava de brincar com pré adolescente. Uma criança de três anos só gostar de brincar com pré adolescente, isso não é

Eu tô muito feliz, esse ano é o último ano aqui na pré-escola, na creche, eu tô muito feliz com o trabalho porque as minhas expectativas realmente...

Do final do ano passado pra cá eu vejo, caramba, que bom! Tudo o que eu pensava, eu tô vendo! Eu tô vendo meu filho começando a desenvolver interesses, os quais ele não tinha de forma alguma, assim muito diferente. Então quando eu vejo que ele tá começando a ter interesse que antes ele não tinha, eu pego isso em casa. Aqui ele começou a gostar de quebra-cabeça, ele comentava em casa, aí o que eu comecei a fazer? Comprei vários livros de quebra-cabeça, coisas que antes ele tinha em casa, mas eu não dava tanta importância por achar que ele não ia conseguir. Depois eu vi que ele consegue e que consegue muito bem.

Ele tem o momento dele, lógico como toda criança, e o convívio com outras crianças melhorou muito, muito mesmo...

Daqui pra frente a minha expectativa é o que eu já estou vendo se iniciando, a fase que ele tem que estar.

Ele tá se interessando, ele conhece todo o alfabeto, ele conhece os números, mas até hoje aos cinco anos, ele se recusa a pegar lápis, se recusa a escrever as letras. Então hoje, agora os cinco anos, no último ano da creche eu tô vendo ele começando o interesse por conseguir desenhar as letras, isso, nossa, ele nunca aceitava! Desenho nenhum ele aceitava fazer, porque ele é muito perfeccionista. Se ele for desenhar aquele jacaré, ele quer fazer igual à foto. Ele não aceita que fique um desenhinho parecido, ele quer que fique igual. E se ele ver que não fica igual, ele não aceita fazer mais. Se ele for fazer a letra A, ele quer fazer perfeito, se não ficar perfeito ele desiste e não aceita. Então isso, eu tô vendo que já tá mudando. Então assim, eu creio que ele vai conseguir sim, daqui frente a lidar melhor com essa situação. Até eu mesma, pra eu conseguir entendê-lo melhor, a dificuldade dele, e ele também entender... coisas que eu não consigo passar pra ele, eu sei que outro profissional vai passar. Aqui com o trabalho da professora Elaine e da professora Val, nossa elas deram uma importância tão grande a esse caso do Guilherme desde o início, não tem como não ficar até emocionada. Porque eu nem acreditava que existia isso, que na escola...

*A gente escuta sempre que a escola pública, só quer fazer o seu trabalho e nada a ver. Eles veem muito a coisa humana. Porque a pessoa que está na sua casa, ligar no fim de semana, e perguntar como está o ***? *** conseguiu tal coisa? Hoje ele fez tal coisa, tal dia da semana ele fez tal coisas... coisas que assim, que uma criança era muito normal pra ele não era, coisa que elas ficavam na cabeça e mandavam até vídeo dele.*

Ele sente isso, ele percebe isso entendeu?

Hoje em dia eu tenho uma preocupação porque ele tem uma dificuldade com mudança. Ele pode até me surpreender, hoje eu já tô pensando no sair daqui...mas ainda é cedo né? Ele pode me surpreender, mas ...

Tomara que esse medo seja coisa de mãe, entendeu? [risos]

Talvez ele até me surpreenda, entendeu? Do ano passado pra cá ele me surpreendeu!

Quando ele se apega a um local é muito difícil de fazer que ele desapegue. Apesar que aqui ele conhece todos os professores, porque aqui também quase toda criançada conhece todo mundo. Mas eu lembro quando ele saiu da professora Vagna quando foi no ano seguinte, não foi muito legal. Até a metade do ano foi difícil.

Ano passado foi um ano difícil, porque a professora saiu. Aí entra uma, sai outra, realmente foi complicado, mas mesmo assim do meio do ano pra cá ele me surpreendeu muito.”

Como você a questão do direito à creche para o seu filho/filha?

Eu ouço de pais que acham que a creche é um lugar só de brincar, e não deixa de ser. Mas tipo assim, eu acho que não sei se isso também é real ou é coisa da minha cabeça. Mas acredito que... pelo o que ouço de algumas pessoas, parece que vê a creche como aquele lugar que é pra pessoa ir trabalhar e a criança ficar lá. A pessoa que tá ali tem que só alimentar e deixar quietinho, deixar calmo. Está bem fora da realidade que eu vejo. Depois que os meus filhos estão na creche, gente, quem pensa assim porque eu sei que tem pessoas que pensam assim não tem noção. Porque essa fase, eles aprendem tanto brincando, brincando! Brincando eles aprendem a dividir, aprendem a lidar com as emoções de raiva, até na hora de tomar um brinquedo do outro. E o professor eu vejo que ele, enfim, ele tá ali como... eu digo que é a segunda mãe e não deixa de ser. Porque a gente em casa quando o filho tá brigando por um brinquedo a gente vai lá separa, mas na escola eles ajudam melhor em relação a isso. Eles não gritam como a gente grita, como eu mãe. [risos] Eles simplesmente ensinam a criança que tem outra forma de lidar com isso.

É igual à história do bater, né? O meu filho não é de bater, graças a Deus! Mas eu vejo aqui, que quando tem essas situações, eu falo quando eu vejo porque eu sou uma das mães que tô aqui na creche muito ligada. Eu vejo que na hora de uma desavença do grupo, ela simplesmente separa e faz com que se acalmem e eles acabam entendendo. E brincando aprende a lidar com a questão do querer, do não querer, do dividir brinquedo, parar tal brincadeira e começar outra, do momento de comer.

No caso, dos pais eu não digo direito. É cômodo. Pra quem trabalha. Mas direito, direito, é pra criança. Obviamente que trás um benefício danado para os pais que tem que trabalhar fora.

Tenho consciência que se ele não tivesse na creche, ele não estaria no passo que ele está hoje. Tenho consciência que se ele tivesse comigo só, dentro de casa, ele poderia estar bem pior. Tenho que agradecer a creche. Eu sei que esse trabalho foi 50%. Não tem como dizer que não, entendeu? Agradecer a todos os profissionais que ajudam e que de alguma forma estavam ali. Se um não tiver junto com o outro... Se a creche... a gente escuta muitos na rua, que educação é na escola. Gente, não existe educação na escola, se você não dá educação em casa. Na verdade a creche é apenas um suporte, como foi na minha vida. Na verdade eu

estava agindo com o meu filho de uma forma, que graças a Deus eu vi que a gente seguiu juntinho. Escola e família tem que estar junto!”

Ao final da conversa, surgiu o assunto violência. Perguntei à entrevistada se ela achava que essa situação teve alguma influência durante a permanência da sua criança na creche.

“Ele passou a entender, sobre bandidos, ele entende que são pessoas más, ele fala né? Dele acordar com preguiça de vir pra escola, dele dizer que não queria vir pra escola porque tinha tiro.

Outra situação foi do problema da água da creche, pela creche ter esse problema de água eterno, ele já estava pegando essa história pra ir não pra escola.

Esse dois fatores, eu vi que ele pegou pra não vir pra escola

Sem dúvida nenhuma criança merece perder um dia de aula, nem uma pessoa, quanto mais uma criança. Mas infelizmente, essa é nossa realidade. Por outros fatores a gente até aceita, mas pela violência isso é muito ruim. Quantas vezes não só aqui, mas toda a comunidade ficou dias sem ter aula nas outras escolas. Isso é triste!”

Encerramos a conversa entre agradecimentos, sorrisos e com muitas questões para pensar. Me sentia aliviada por esse primeiro momento de entrevista e contente com a conversa que tivemos naquela manhã. Conversa esta que tanto contribuiria para pesquisa, mas que principalmente acrescentava bastante em minha formação pessoal.

Entrevista com a Família 2 – Dia 10/09/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Roberto (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 3 (três) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2018
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Médio Completo
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: Pai
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 47 anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 47 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

O motivo que levamos a matricular elazinha na creche, foi o motivo de trabalho. Porque eu e mãe, a gente trabalha e a gente não tem com quem deixar ela. A gente poderia deixar ela com a minha mãe, mas a minha tem prótese, né? Minha mãe não consegue segurar a menina o dia inteiro, então a gente trás ela pra cá porque uma forma de escape pra gente também, né ?

Porque você escolheu a Creche do Caju?

Na verdade, foi um sorteio. A minha esposa fez a inscrição em todas as creches do Caju.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

*Porque a creche... no caso *** evoluiu muito. Deu salto. Tá super inteligente. Tá aprendendo bastante coisa. Eu acho que é necessário uma criança participar da creche. Eu acho que toda criança tinha que ir pra creche. Claro, se você tem a situação de criar seu filho em creche, beleza. Mas é um começo de colégio. Ela vai aprender mais coisas. E ela adora aqui. Ela adora essa creche. Adora.*

*A importância da creche na vida da *** são crianças que ela conheceu, são os tios que ela adora e ela não para de falar. Ela adora a creche. Poxa, ela está evoluindo muito. Tio Jorge, tia Dani, tia Net, gente é impressionante. É impressionante como ela tá aprendendo. Ela tá dando um pulo, cara. Inteligente pra caramba.*

Qual é a importância da creche em sua vida?

*Olha, eu tô te falando que eu tenho duas filhas, a minha filha ela não participou de creche. E pra gente isso aqui está sendo muito bom. A *** tem evoluído muito, a gente tá evoluindo junto com ela, entendeu? Tá sendo muito bom pra gente. Muito bom mesmo.*

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

*A creche é uma base boa pro ensino dela. Porque se não fosse a creche, a *** não tinha desenvolvido o que ela desenvolveu. Ela tá desenvolvendo bastante. Bastante mesmo.*

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

*Olha, eu vejo o direito da ***. Por que... Como eu vou explicar... É um direito dela. Ela é a primeira a entrar na creche. Ela acorda falando na creche, ela dorme falando na creche. Como é que pode? No começo ela não queria vir, ela não queria, não queria subir a escada. É tudo pra ela a creche, é tudo pra ela.*

Depois de um tempo o entrevistado responde...

É... a creche é um direito da família. Se não for assim fica difícil. Porque como eu falei, a gente deixa ela aqui e a gente tem coisas pra fazer em casa, a gente trabalha. A minha esposa trabalha por escala. Hoje ela não tá trabalhando, mas amanhã ela tá trabalhando e eu

também. Então ela fica aqui. Se ela pudesse ficar o dia inteiro pra gente seria melhor, mas aqui é meio período.

*Eu particularmente não queria tirar *** daqui. Porque se adaptou aos tios, ela gosta do ambiente. Ela já conhece o local. Então pra ela é muito melhor aqui. Ela vai começar tudo de novo... No nosso caso, seria bom o integral.*

Tem um monte de mãe que eu vejo aí que não faz nada. Deixa o filho e acabou...

A creche deveria ser direito da criança da mãe que trabalha fora. Eu conheço um monte de mãe, que... poxa trabalha o dia inteiro e não conseguiu vaga pra creche e o filho tá em casa, na casa do vizinho, na casa do amigo e isso não é legal. Eu acho que a creche tinha que ser pra quem trabalha. Eu acho.

*A minha filha deu um pulo. Parece que ela tá mais inteligente. Ela tá discernindo melhor as coisas, entendeu? É mal criada. [risos] Aprende com as coleguinhas a mal criação e leva pra casa. Mas isso é normal. Poxa, a *** evoluiu desde o primeiro dia que ela entrou na creche até agora a gente sentiu um diferença muito grande no comportamento dela. No geral, no comportamento dela, o cérebro evoluiu mais, eu acho que ela tá aprendendo muito.*

Eu quero dar o melhor possível pra ela, entendeu? O melhor pra ela. Eu tenho o segundo grau, tô com 47 anos, já não tenho mais pique pra estudar, minha esposa é formada, graças a Deus e a gente vai botar a menina pra seguir todos os passos do colégio. Primeiro grau, segundo grau, faculdade ... É o que eu penso, é o que a gente espera, mas a gente sabe que o dia de amanhã é complicado. Mas pelo o que tô vendo dela, ela tá na reta, tá na reta boa. E ela não vive sem a creche. Pede pra vir pra creche no final de semana. Tem dia que ela não quer vir não. Papai creche hoje não. [risos] Mas na mesma hora ela já tá pegando a camisa, tá pegando a roupinha dela... creche papai, creche papai. Ela fica louca. Ela gosta de verdade.

Eu sou marinho de primeira viagem em creche. Mas sabe o que eu acho? Eu acho que o governo tinha que incentivar mais a creche, dar mais estrutura. Aqui tá ótimo. Aqui tá ótimo. Eu não sei como é que é o interno da creche, mas aparentemente eu tô vendo... show de bola. A educação tá sendo boa, a atenção dos professores com os nossos filhos é a melhor possível. Só que eu acho que: será que todas as creches são assim? Não deve ser. Eu acho que não. Essa creche aqui é nota 10.

Eu acrescento aí: Eu gosto de vocês aqui. Me simpatizo. Eu vou ser o pai do colégio que eu tô sabendo... [Risos]

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Janete (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 2 (dois)
- Idade(s) da(s) criança(s): 4 (quatro) anos e 5 (cinco) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2014 / 2017
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Médio incompleto
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: mãe
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 15 anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 31 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

Lá em 2014 eu tive que sair do trabalho porque não tinha quem cuidasse dela, aí eu pensei: acho que vou botar ela creche, porque aí ano que vem já dava pra mim arrumar um emprego de novo. Aí eu coloquei ela em 2014... não? Foi! No início de 2014 pra poder eu arrumar emprego.

Porque você escolheu a Creche do Caju?

Na época era a mais próxima da residência, e também foi a que achei vaga.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

A princípio a vinda dela pra creche foi como um auxílio, só que com o desenvolvimento dela eu fui percebendo que foi essencial. Porque ela era filha única não tinha convivência com nenhum dos primos, aí ela foi se socializando com as outras crianças, foi absorvendo tudo que era ensinado de forma lúdica na creche. Ela se desenvolveu muito mais rápido, do que alguns primos que não frequentavam a creche na época e tinham a mesma idade... na fala... na... como é que fala? Naquele tempo de conseguir segurar o lápis, a caneta... tudo dela foi um pouco mais rápido em comparação com os primos que tinham a mesma idade.

Qual é a importância da creche em sua vida?

Bom, pra mim foi um auxílio, foi um acolhimento. Eu não sei como é nas outras creches, mas aqui eu vi que o que mais importa são as crianças. Tanto que não tem uma diferença entre as crianças, são todas tratadas igualmente.

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

Eu acho que a rotina é essencial não só pra ela como para todas as crianças. Porque a partir do momento que a criança com 3 três anos e você trazendo ela todo dia, isso já vai estimular ela no futuro a não querer faltar, a querer frequentar, a ter a curiosidade do conhecimento. Por exemplo, você põe a criança aí ela vem na segunda e depois ela só vem na sexta, no futuro ela vai fazer a mesma coisa. E no futuro é muito mais importante a frequência, porque um dia perdido é um dia perdido no futuro. Você vai perder um e vai que adquirir vinte no lugar. A rotina é importante pra criança. Pode até parecer que não mais é. Acordar cedo, vir pra escola, fazer todas as atividades do dia a dia, isso acaba que até mesma no dia que você fala: ah não hoje não vou levar porque ela deve estar cansada. Aí ela mesma pede pra vir. Sábado e domingo ela já pergunta: hoje tem creche? Hoje tem aula? Ela já não trata isso aqui como uma creche, ela já trata como uma escola.

Eu comecei a usar a palavra escola a partir do ano que ela começou a ficar meio período, porque a creche pra ela era vir aqui ficar de sete até quatro e meia, tomar banho, almoçar, trocar de roupa. Aí a partir do momento que eu tive que tirar a roupa, a toalha, o chinelo da mochila, aí já comecei a falar pra ela que era escola. Pra ter entendimento entre o ficar o dia inteiro e o tomar banho, e o ficar meio período e não usar mais o chinelo...

Eu acho que trazer ela pra cá com frequência vai contribuir, tanto na rotina quanto na educação, na sociabilidade também porque se ela não aprender hoje da forma lúdica pra criança, lá na frente ela vai sofrer. Porque já é uma rotina, um desenvolvimento diferente. Eu entrei com cinco anos na escola. Foi assustador, porque eu não sabia como fazer, eu não sabia pra onde ir, eu não conhecia ninguém. Se tivesse tido a creche pra acostumar e ensinar a criança como é o desenvolvimento seria mais fácil. Ano que vem ela sai daqui, para uma escola nova, são coleguinhas novos. Já é outra coisa, vai ser outra etapa do desenvolvimento dela. Aqui ela conhecia os amiguinhos desde primeiro ano até hoje, são... vamos falar aqui, de cinquenta à vinte e cinco por cento ainda acompanha ela na sala. Aí ano que vem a gente não vai ter mais essa certeza.

Eu tô ansiosa e receosa. Ansiosa que é pra ver como vai ser e receosa porque eu não sei pra onde ela vai ainda. A expectativa é que ela vá ali pro Ciep, mas como a gente escuta várias coisas... a gente não sabe se é bom, se é ruim, se lá ela vai...como é que fala? Progredir ou regredir. Aí a minha expectativa que ela fosse pra aquela escola lá dentro da Vila, mas dizem que lá é muito raro receber criança daqui. Até porque eles puxam de outras creches ou não tem vaga. Aí dependendo, a gente vai crescendo juntas...

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

Eu acho que a creche é um direito da criança porque nós como adultos, ainda podemos é... vamos falar em termos, é... se virar. Agora a criança não, uma criança com quatro, três anos na rua, que a gente vê muito isso dentro da comunidade, ela poderia tá dentro da creche, ela poderia acolhida. E na real situação de hoje, uma criança de três, quatro anos na rua é perigoso. E tem mãe que coloca que é pra poder ir trabalhar, tem mãe que coloca que é pra poder ficar dentro de casa. Mas é um direito da criança porque isso ajuda no desenvolvimento, na socialização com outras crianças, até com outros adultos pra poder saber o respeito, o limite. Agora direito dos pais, é só pra tipo... ir trabalhar, porque a gente sabe que tem mãe que coloca a criança aqui pra passar o dia inteiro de folga, mesmo sem trabalhar.

A creche foi essencial pra ela, ela não só se desenvolveu mais rápido como aprendeu de maneira diferente da minha época. Porque na minha época era o caderno, o lápis, o Bê-á-Bá, tudo copiado várias vezes e aqui ela sabe o nomezinho dela. Até antes de mim, porque eu fui fazer o meu nome com o que? Sete ou oito anos. Ela tem cinco ainda e já sabe escrever o nome e o primeiro sobrenome, já sabe contar até trinta, coisa que eu só fui aprender com além. A creche foi essencial. Pra tudo!

Entrevista com a Família 4 – Dia 19/11/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Maria (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 3 (três) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2018
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Fundamental Incompleto
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: avó paterna
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 30 (trinta) anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 54 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

A mãe dele precisava trabalhar. Até eu fiquei com ele, mas aí era muito sozinho... Ele ficava muito sozinho em casa. Aí ela precisou trabalhar. Aí eu falei assim: vamos botar ele na creche? Pra ele interagir, brincar com outras crianças... E eu também não tenho mais idade pra tá ali lutando com criança. E ele ... Aí eu falei: Ah, bota ele. Pra ele se interagir bem, ele vai brincar, ele vai... Porque ele é muito fechado e ele interagiu muito bem aqui.

Porque você escolheu a Creche do Caju?

Ela fez a inscrição em várias creches... e quando vimos ele estava aqui. Aí ela veio e fez a matrícula e como tivemos várias informações boas daqui, a gente deixou aqui. No primeiro dia ele chorou, no segundo, no terceiro até hoje não chora mais, ele interage muito bem.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

Por que... É que eu tô dizendo a mãe precisou trabalhar e pra pagar uma pessoa pra tomar conta, não tem condições. E pra ele interagir, porque ele é muito inteligente. E ele interagiu muito bem, mesmo que ele tá brincando, mas ele tá reconhecendo cores, ele tá contando até, ele conta até vinte... Ele adora historinha, a gente lê historinha pra ele ... Porque ele chega: Didi... Porque ele não me chama de vó não ele me chama de Didi. “Lê historinha.” A gente lê a historinha pra ele. Ele canta as musiquinhas da escola.

Não tenho nada pra falar dos professores. Porque quando tem alguma coisa errada, ele chegava: Didi, fulana brigou... Ciclano brigou. Aí eu: pára de fofoca. Aí também só sozinho. Eu tô pensando ano que vem se eles vão trocar de professores... Se ele vai trocar de professores. Esse é o problema, a gente tá pensando é isso. Ele acostumou demais com os professores. Ele chama a Rosane de mamãe e o Francisco de papai. [risos]

Apesar que os professores aqui adora ele, mexe com ele, mas ele não está acostumado...

Qual é a importância da creche em sua vida?

Eu não tenho nada pra falar daqui... foi muito importante mesmo. Ele... a gente fala: Ó não pode fazer isso. Ele chega aqui ele brinca, arruma os brinquedinhos, aí quando chega em casa ele arruma os brinquedinhos. Eu olha: na creche você não faz isso. Aí ele vai arruma as coisinhas direitinho. Pergunta como foi o dia dele na escola.

Agora ele vai no banheiro. Ele vai lá pega o piniquinho. Já pede pra ir no banheiro.

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

Uma boa expectativa. Que ele sempre tenha a educação exata, estudar e ter um objetivo dele na vida. Entendeu: uma faculdade também, se a gente puder pagar. Fazer os cursos dele.

Estudar! Eu... a minha alegria é conforme o pai e o tio também, siga o ritmo da família. A educação é tudo. O pai dele tem vários cursos. Ele tem curso de administrativo, tem curso de eletrônica, só que é aquilo. Tem mas não... aquilo...

Tem experiência no administrativo, mas do que jeito que é a geração de emprego tá difícil. O tio também tem vários...

E assim entendeu? O que eu fiz pelos meus filhos, foi pagar uns cursos. Então pra ele, se conseguirmos fazer, a gente vai fazer.

Ele adora pintar, ele adora escrever, ele gosta de ler. Porque a gente lê pra ele. Então, eu acho que isso gera interesse pra criança, né?

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

A creche é um direito dos dois. Porque se a mãe precisa trabalhar e não tem com que deixar, eu acho que a creche é um direito da criança. Vai desenvolvendo a criança, a criança se interage com as outras crianças. E da gente também né, porque a gente precisa trabalhar. Porque tem mãe que toma o lugar de outra criança na creche. Bota na creche e ali fica, não trabalha, não faz nada e ainda recebe o bolsa família...e tomando o espaço de outra criança, de outra mãe que precisa trabalhar. Porque o salário que a gente ganha, não dá pra pagar uma pessoa. E agente não sabe se tá comendo, se tá bebendo, se tá sendo bem tratado. Na creche não, a gente tá vendo ali no dia a dia. Ele chega: correu tudo bem na escola? Correu tudo bem na creche? Ele não gosta de faltar. Ele fala: Tem 'cleche?' Tem sim, Didi.

Aí eu: ó hoje não tem não, hoje é sábado, hoje é domingo. Ele chora pra vir.

Não tenho nada pra falar daqui, nem dos professores.

Meu desejo é que ele siga o caminho do bem. Eu espero tá viva pra ver ele seguir o caminho do bem. Porque a geração de hoje cada dia é pior, a gente procurar fazer, procurar educar... Porque tá difícil. No mundo que a gente tá vivendo, ainda mais a gente que mora em comunidade... Tá difícil criar filho dentro da favela. Eu tenho experiência dentro da família, então acho que... Graças a Deus com os meus filhos não tem...graças a Deus. Sou viúva. Meu marido tem cinco anos que faleceu. Meu filho mais novo tava com 14 anos, agora ele tá com 19 anos, vai fazer vinte. Todos os dias eu boto o meu joelho no chão e falo: Meu Deus, obrigada pela vida dos meus filhos e pela...

*E a educação que eles têm, por morar dentro da favela. Porque tem muita gente que a gente luta pra criar e dar... e não é aquela pessoa que não tem nada, é aquela pessoa que tem tudo e faz. Eu quero o *** siga o ritmo do pai, do tio, dos meus irmãos, da minha família, da família da mãe. Porque a mãe dele é maranhense... só tem ela aqui. A irmã vem no final do ano.*

Então a família dela é a gente. É uma pessoa ótima, não tenho nada pra falar dela. O filho dela também é uma pessoa ótima, ele mora com a outra avó. Ele vem passa o final de semana aqui com a gente. Mas não tenho nada pra falar dele.

Eu quero que o meu neto siga o caminho do bem. Quero tá viva pra ver isso. Mas não sei se vou tá.

Ele muito carinho. Ele é bravo. [risos] Quando ele cisma, sai de baixo.

Ele adora jogar bola. Aí eu falo: quando você fizer cinco anos, eu vou te botar lá na escolinha de futebol, lá no Vasco. Ele se interessa por tudo...

Eu quero que ele continue assim, sabe?

Entrevista com a Família 5 – Dia 22/11/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Valquíria (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 5 (cinco) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2014
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Fundamental completo
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: Mãe
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 37 anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 37 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

Eu tinha, tenho, um probleminha de saúde. Aí eu pedi a diretora pra mim colocar ela aqui. Aí eu falei com a diretora, trouxe os papéis dos meus médicos. Assim que eu consegui pra ela ficar aqui. Porque eu não posso trabalhar.

Porque você escolheu a Creche do Caju?

*Porque eu gostei daqui. Eu achei que aqui ia ser bom pra ela. Me indicaram aqui. Eu coloquei a *** e depois também foi mais fácil colocar a ****

Minha outra filha também ficou aqui desde o berçário.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

Desenvolveu bastante. Ela tá bem melhor na escrita dela. Ele tá fazendo trabalhinho. Aqui ajuda, ajuda no desenvolvimento das crianças. Aqui eles vão ensinando também as coisas às crianças. Ela gosta daqui, das crianças, das colegas dela. Foi importante pra ajudar ela. Porque eu acho que se ela ficasse só em casa, não ia aprender nada. Então eu achei que ajudou bastante ela.

Qual é a importância da creche em sua vida?

Pra mim também é importante. Porque dá tempo de eu ir pro médico, porque quando eu chego do médico dá tempo de pegar ela. Eu consigo fazer as minhas coisas.

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

Que ela seja alguma pessoa mais melhorzinha nos estudos. A importância é muito boa pra ela. Na creche ensina as coisas às pessoas.

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

A creche é um direito da criança. Pra ela aprender as coisas. Eu gostei muito. Gostei. O pessoal aqui é muito bom. Todo mundo gosta dela. Me ajudaram bastante... no meu problema de saúde... Faço tratamento no centro psiquiátrico do Rio de Janeiro, faço até hoje... Se não tivesse colocado ela na creche, ela não seria o que ela é hoje, ia ser diferente... Eu gostei muito daqui, vou sentir muita saudade de vocês. Foi muito bom pra ela e pra mim também.

Entrevista com a Família 6 – Dia 10/12/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Vera (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 3 (três) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2018
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Fundamental completo
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: Mãe
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 1 (um) ano
- Idade do(a) entrevistado(a): 19 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

Porque ela era sozinha. Eu achava muito... assim, como eu posso falar? Não tinha criança pra ela brincar. Ela tava se tornando uma menina muito mimada. Não sabia falar direito. Ela tem irmãos, mas mora com meus pais na Paraíba. Aí ela é muito sozinha. Aí eu trouxe ela pra escola pra isso. Pra ela se enturmar com outras crianças.

Porque você escolheu a Creche do Caju?

Eu inscrevi ela em todas, né? Eu também adorei essa creche. Pra mim é bom, é perto.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

Foi muito importante. Eu achei ela muito evoluída. Além de tudo, ela se apegou muito ao tio Jorge. [risos]

Pra mim ela se tornou uma menina muito experiente, ela tá muito sabida das coisas.

Qual é a importância da creche em sua vida?

Pra mim, é pela idade dela, ela tem três anos... ela tem que tá na creche. Pra daqui pra frente, ela ter um futuro. É um início pra ela ter um futuro bem melhor pra vida dela. Foi por isso mais que eu também coloquei ela na creche.

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

Essa pergunta aí... Só a Deus a pertence né? Porque é complicado. Porque enquanto é pequenininha, a gente domina né? Mas a gente torce e reza pra ela continuar no caminho

certo. Fazer uma faculdade e ter um futuro bom. Eu não tive a oportunidade de fazer uma faculdade, mas eu torço que a minha filha faça, que ela caminhe no caminho certo.

É importante não só pra mim, mas também pro pai...

O caminho certo é a educação, é o respeito, que a gente dá primeiro em casa depois a escola que vem... Porque se a gente não der a educação em casa primeiro... Porque na escola é muito aluno. Então, eu acho que a educação é muito importante.

A criança na creche se torna uma pessoa muito mais evoluída. E mais também assim... para as crianças se enturmar com as crianças, porque tem muita criança sozinha em casa... Eu acho que as crianças aprendem muito na creche.

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

Eu acho que a creche é um direito da criança, mas da família também. Eu não trabalho, mas eu queria a minha filha na escolinha. Eu acho que é assim. Eu acho que eu também tenho direito.

Entrevista com a Família 7 – Dia 10/12/2018 – Caju, Rio de Janeiro

LOCAL: Creche do Caju. Caju, Rio de Janeiro.

NOME DO ENTREVISTADO (A): Fátima (*nome fictício*)

IDENTIFICAÇÃO:

- Número de crianças da família matriculadas na creche: 1 (um)
- Idade(s) da(s) criança(s): 3 (três) anos
- Período de entrada da(s) criança(s) na creche: 2018
- Grau de escolaridade do/a entrevistado/a: Ensino Fundamental incompleto
- Grau de parentesco do(a) entrevistado(a) com a criança: Mãe
- Tempo em que mora na favela Ladeira dos Funcionários: 6 (seis) anos
- Idade do(a) entrevistado(a): 18 anos

Que motivos lhe levaram à matricular a criança na creche?

Pra ele aprender algumas coisas. Ele também estava só. Foi só depois que minha irmã teve um filho. Não dava pra ficar com as duas crianças. Eu tomava conta do meu sobrinho.

Porque você escolheu a Creche do Caju?

Porque é a mais perto de casa. Tem duas perto, essa e a outra da Clemente. Mas essa aqui é a mais próxima.

Qual é a importância da creche na vida da sua criança?

Muita coisa. Ele tá aprendendo a falar mais, tá aprendendo as coisas.

Qual é a importância da creche em sua vida?

Na minha vida? Agora deu branco. [risos]

A frequência da sua criança à creche corresponde a sua expectativa sobre a educação dele ou dela? Em que sentido?

A creche é importante, pra mim também, né? Pra ele aprender também.

Como você a questão do direito à creche para a sua criança?

A creche serve... pra ter uma educação boa.