



Perola Gabriela de Barros Fernandes Domingues

Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: experiências familiares na educação das crianças

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira
de Carvalho

Rio de Janeiro
Junho de 2019



Perola Gabriela de Barros Fernandes Domingues

Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: experiências familiares na educação das crianças

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Prof^a. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora e Presidente
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e
Ciências Humanas – PUC-Rio

Prof^a. Alexandra Coelho Pena

PUC-Rio

Prof^a. Maria Fernanda Rezende Nunes

UNIRIO

Rio de Janeiro, 12 de junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da Universidade, da Autora e da Orientadora.

Perola Gabriela de Barros Fernandes Domingues

Graduou-se em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2014). Cursou especialização em Psicopedagogia Institucional na Universidade Cândido Mendes (2015). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância (GEPEMCI) da PUC- Rio. Atua como professora de Educação Infantil desde 2015 e atua na Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2016.

Ficha Catalográfica

Domingues, Perola Gabriela de Barros Fernandes

Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: experiências familiares na educação das crianças / Perola Gabriela de Barros Fernandes Domingues; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho – 2019.

164 f.: il. color; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

.....Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Coletivo parental. 3. Creche parental. 4. Educação não formal. 5. Infância. 6. Criança. I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esta pesquisa às famílias e aos profissionais que se encantam com a educação na primeira infância e permitem-se aprender diariamente com as crianças. Em tempos de luta por uma educação de qualidade e emancipatória, educar crianças pequenas pode ser uma tarefa árdua, mas também pode ser transformadora. Por isso, não deixemos de acreditar!

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora Cristina Carvalho por seu acolhimento, trocas semanais e orientação que me engrandeceram, ampliando o meu olhar para a pesquisa e a vida acadêmica. A gratidão será eterna!

À minha família, meus pais, meus avós, meu irmão, meu tio e meu companheiro, que me apoiaram durante esta trajetória, nos momentos bons e difíceis, dando forças para que eu pudesse chegar até aqui. Um agradecimento especial à minha mãe, exemplo de dedicação e inspiração para prosseguir.

Aos meus amigos de vida, de infância, que conseguiram compreender minhas ausências diante da dedicação e tempo ocupado em minha prática como professora na Prefeitura do Rio e na vida acadêmica.

À equipe de profissionais e às famílias que sempre estiveram comigo na Prefeitura do Rio, sou grata pelas trocas grandiosas que temos diariamente em busca do ensino público de qualidade para as crianças. Especialmente às minhas diretoras por me apoiarem para que fosse possível a finalização desta pesquisa. E às crianças, sempre!

Aos colegas de turma do mestrado e colegas do GEPEMCI, que desde meu ingresso no grupo contribuíram com sugestões para meu trabalho de pesquisa e acolheram minhas angústias durante este processo. Aprendi muito com vocês.

Às famílias e profissionais participantes dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro, que me receberam com carinho em seus coletivos ou participaram do questionário de maneira cuidadosa, as aprendizagens ao longo da pesquisa foram constantes e sem a contribuição de vocês esta pesquisa não seria possível.

À PUC-Rio por ser uma instituição que tenho orgulho de representar.

Resumo

Domingues, Perola Gabriela de Barros Fernandes; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (orientadora) — **“Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: experiências familiares na educação das crianças”**. Rio de Janeiro, 2019. 164 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta dissertação tem como objetivo conhecer os coletivos parentais ou creches parentais, uma nova maneira de educar as crianças de 0 a 3 anos que vem ampliando seus adeptos na cidade do Rio de Janeiro. Embora a escola continue a ser vista como locus privilegiado para a construção de saberes, já se reconhece que não é o único lugar para tal finalidade. No Brasil, algumas famílias têm se inspirado no modelo de coletivos parentais oriundo da França para pensar a educação de seus filhos, experiência que vem se formando no país há aproximadamente cinco anos. Os coletivos parentais são geridos pelas famílias e educadores para propor atividades enriquecedoras para a faixa etária, sem o afastamento das famílias. Este trabalho pretende então aprofundar os estudos sobre os coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro na tentativa de compreender a proposta, atores envolvidos, seus modos de funcionamento e práticas pedagógicas desenvolvidas. Para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se subsídios dentro do contexto da educação não formal, recorrendo à literatura nacional e estrangeira, dialogando com autores como Trilla e Arantes. Recorreu-se também aos estudos sobre a infância apresentados por Áries, Gélis e Kuhlmann, tendo em vista a invisibilidade histórica do atendimento destinado à faixa etária de zero a três anos e as lutas históricas em prol de um atendimento educacional de qualidade para esse público. Os recursos metodológicos utilizados foram: (i) aplicação de questionário *online* para famílias e educadores de coletivos parentais da cidade do Rio de Janeiro, com o intuito de mapear e delinear os coletivos parentais existentes; (ii) observação das atividades desenvolvidas em coletivos parentais; (iii) entrevistas semiestruturadas com famílias e educadoras envolvidas nessa experiência. A pesquisa permitiu identificar que a insatisfação com as propostas pedagógicas das creches e o desejo dos pais de participar ativamente da infância de seus filhos aparecem entre as motivações

principais para a opção pelos coletivos parentais. Os coletivos parentais são formados majoritariamente por famílias de classe média alta, residentes na zona sul da cidade, e possuem educadoras contratadas atuando junto aos familiares. Foi também possível constatar que o livre brincar é valorizado e ganha força nas propostas pedagógicas dos coletivos parentais.

Palavras-chave

Coletivo parental; Creche parental; Educação não formal; Infância; Criança.

Abstract

Domingues, Perola Gabriela de Barros Fernandes; Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira (Advisor). – **Parental collectives in the city of Rio de Janeiro:** Family experiences in the education of children. Rio de Janeiro, 2019. 164 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to know the parental collectives or parental day care centers, a new way of educating children from 0 to 3 years that has been broadening their adepts in the city of Rio de Janeiro. Although the school continues to be seen as a privileged locus for the construction of knowledge, it is already recognized that it is not the only place for this purpose. In Brazil, some families have been inspired by the model of parental collectives from France to think about the education of their children, an experience that has been developing in the country for about five years. Parental collectives are managed by families and educators to propose enriching activities for the age group, without the families being separated. This work intends to deepen the studies about the parental collectives in the city of Rio de Janeiro in an attempt to understand the proposal, the parties involved, how they operate and the pedagogical practices developed. For the development of the research, we sought subsidies within the context of non-formal education, using national and foreign literature, dialoguing with authors such as Trilla and Arantes. We also used the studies on childhood presented by Aries, Gélis and Kuhlmann, in view of the historical invisibility of care for the age group from zero to three years and the historical struggles for a quality educational service for this public. The methodological resources used were: (i) the application of an online questionnaire to families and educators of parental collectives in the city of Rio de Janeiro, with the purpose of mapping and delineating existing parental collectives; (ii) observation of the activities carried out in parental groups; (iii) semi-structured interviews with families and educators involved in this experience. The research allowed to identify that the dissatisfaction with the pedagogical proposals of the institutionalized day cares and the parents desire to participate actively in the childhood of their children appear among the main motivations for the option for

the parental collectives. The parental collectives are formed mainly by upper middle-class families, living in the southern part of the city with hired educators working with their families. It was also possible to verify that playing in a free way is valued and gains strength in the pedagogical proposals of the parental collectives.

Keywords

Parental collective; Parental nursery; Non-formal education; Childhood; Kid.

Sumário

1	Introdução	15
1.1.	Objetivos da pesquisa	19
1.2.	Metodologia	20
2	Percursos de atendimento à infância: educação formal e não formal	25
2.1.	Concepções de infância e seu caminho histórico	25
2.2.	O contexto brasileiro e a educação formal	30
2.3.	Educação não formal: ampliando os espaços de aprendizagem	36
2.4.	O surgimento dos coletivos parentais: uma trajetória	41
2.5.	A formação de coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro	45
3	Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: algumas aproximações	51
3.1.	Perfil dos participantes de coletivos parentais	52
3.2.	Caracterização e funcionamento dos coletivos parentais	59
3.3.	Propostas pedagógicas desenvolvidas nos coletivos parentais	70
3.4.	Motivos de escolha pelo coletivo parental, potências e contribuições sociais	74
4	Compartilhando experiências de coletivos parentais	82
4.1.	A escolha dos coletivos e o perfil dos entrevistados	82
4.2.	Coletivo Parental Mar - <i>“Aqui a gente cuida de todo mundo!”</i>	85
4.3.	Coletivo Parental Terra - <i>“A gente quer natureza, a gente quer mato!”</i> ...	95
4.4.	Coletivo Parental Sol - <i>“É a convivência, é a participação, é um projeto de vida!”</i>	105
4.5.	Roda de conversa sobre creches parentais: conhecendo mais dois coletivos	110
5	Coletivos parentais: costurando descobertas	117
5.1.	Cenário dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro	117
5.2.	Perfil e quantitativo de famílias envolvidas nos coletivos parentais	119
5.3.	Perfil e quantitativo de educadoras envolvidas nos coletivos parentais .	122
5.3.1.	<i>“É perigoso dizer que estudou muito a área de Educação”</i>	124
5.4.	Estratégias de organização e funcionamento em coletivos parentais	128

5.5. Estratégias educativas de mediação e interação com as crianças	130
5.5.1.A relação das crianças com a cidade	132
5.6. Afinal, o que a escola tem a ver com isso?	135
6 Considerações Finais	142
7 Referências Bibliográficas	149
Anexos	159

Lista de Gráficos e Quadros

Gráficos

Gráfico 1:	Faixa etária das famílias participantes de coletivos parentais	54
Gráfico 2:	Faixa etária das educadoras de coletivos parentais	54
Gráfico 3:	Renda familiar das famílias participantes dos coletivos Parentais	58
Gráfico 4:	Renda familiar das educadoras de coletivos parentais	59
Gráfico 5:	Tempo de funcionamento dos coletivos parentais	61
Gráfico 6:	Localização dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro	62
Gráfico 7:	Quantitativo de famílias que fazem parte dos coletivos parentais	63
Gráfico 8:	Frequência semanal dos coletivos parentais	64
Gráfico 9:	Carga horária dos coletivos parentais	65
Gráfico 10:	Presença de educadores atuando nos coletivos parentais	66
Gráfico 11:	Quantitativo de famílias que ficam no coletivo parental por dia	68
Gráfico 12:	Frequência dos coletivos parentais em espaços públicos da cidade	70
Gráfico 13:	Locais visitados pelos coletivos parentais	70
Gráfico 14:	Presença de inspiração pedagógica nos coletivos parentais	72
Gráfico 15:	Motivos de escolha pelo coletivo parental	75

Quadros

Quadro 1:	Formação das 26 educadoras de coletivos parentais	56
Quadro 2:	Perfil das entrevistadas	85

Lista de Siglas

EDI – Espaço de Desenvolvimento Infantil

GEPEMCI – Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

SciELO – Scientific Electronic Library Online

STF – Supremo Tribunal Federal

MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PNE – Plano Nacional de Educação

PMI – Proteção Materno-infantil

ACEP – Associação Coletiva de Crianças e Pais

MEC – Ministério da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CEC – Conselho Escola-Comunidade

"(...) Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros."

Paulo Freire, *Pedagogia da Indignação*

1

Introdução

A experiência como professora de um Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) da rede municipal do Rio de Janeiro, localizado na zona sul da cidade, permitiu a observação de novos perfis familiares que chegavam à escola. Foi possível constatar que algumas famílias novas viveram outras experiências educativas em que os pais estavam constantemente presentes e atuantes. No momento da matrícula de seus filhos, sentimentos como preocupação e insegurança se entrelaçavam e, ao mesmo tempo, o desejo de continuar participando ativamente na educação de seus filhos se tornava potência. Esse movimento despertou curiosidade e a busca por compreender que experiências essas famílias viveram antes de chegar à escola.

Indagações sobre o atendimento oferecido às crianças começaram a surgir nas conversas realizadas com o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI¹), na PUC-Rio, do qual faço parte. Quais modelos de educação foram vivenciados anteriormente por essas famílias, que se diferenciam tanto do que é proposto na escola para as crianças? O que essas famílias almejam para a infância de seus filhos?

O desejo em compreender mais sobre outras possibilidades de educação na infância levou à aproximação com as discussões que envolvem a educação não formal e despertou curiosidades que possibilitaram a realização de uma investigação sobre a experiência vivida por algumas crianças que chegaram recentemente ao EDI onde eu trabalho, assim como em outras escolas de Educação Infantil: os coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos, assim como em outros momentos da história da humanidade, foi possível acompanhar inúmeras modificações em nossa sociedade, nas relações humanas, nas tecnologias e nas formas de produção. A educação ainda apresenta desafios, pois as mudanças alcançadas não abarcam as necessidades reais de nossa sociedade. Embora a escola continue a ser vista como locus privilegiado

¹ O GEPEMCI é um grupo de estudos e pesquisa criado em 2010 com o objetivo de investigar questões relativas aos espaços museais e suas estratégias educativas para o público, principalmente para o público infantil. Ele é vinculado ao Programa de PósGraduação em Educação da PUC Rio e é coordenado pela Profa. Cristina Carvalho.

para a construção de saberes, já se reconhece que não é o único lugar para tal finalidade.

No Brasil, algumas famílias têm se inspirado em modelos outros, além da escola, para educar seus filhos, recorrendo à educação não formal. Em alguns casos, é possível constatar a escolha por iniciativas educacionais desenvolvidas em outros países para pensar a educação das crianças, envolvendo o ambiente familiar, como é o caso dos chamados coletivos ou creches parentais. Na cidade do Rio de Janeiro, esses coletivos vêm se formando há aproximadamente cinco anos, tempo do coletivo parental participante desta pesquisa considerado mais antigo na cidade. Optou-se por se referir à proposta com o termo coletivo parental e não creche parental, pois, durante a pesquisa, observou-se incômodo por parte de alguns participantes com o significado da palavra creche², não refletindo o significado da proposta.

Este trabalho pretende aprofundar os estudos sobre os coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro na tentativa de compreender o funcionamento dessa proposta, como uma experiência ainda recente e pouco estudada. Busca-se entender se o surgimento desse modelo de educação está relacionado a um fenômeno da desescolarização ou se há outros motivos para sua recente expansão. O estudo aqui apresentado visa também provocar reflexões sobre o trabalho desenvolvido nos coletivos parentais e em creches, espaço tradicionalmente conhecido em nossa sociedade.

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorre-se aos estudos que abordam as especificidades infantis, tendo em vista a invisibilidade histórica do atendimento destinado à faixa etária de zero a três anos, pois não se pode negligenciar as lutas históricas em prol de um atendimento educacional de qualidade para esse público. Busca-se também alcançar subsídios dentro do contexto da educação não formal, recorrendo à literatura nacional e estrangeira para compreender os coletivos parentais aqui analisados.

A revisão da bibliografia se constituiu como parte fundamental para o avanço da reflexão teórica sobre a temática escolhida para a pesquisa. Desta forma, foi dada

² De acordo com o dicionário Aurélio de Português online, creche significa: 1- Asilo diurno, onde se cuida de crianças cujas mães estão no trabalho; 2- Estabelecimento escolar destinado a crianças pequenas, geralmente até aos 3 anos. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/creche>. Acesso em: 24 ago. 2018.

prioridade aos artigos de revistas qualificadas, às dissertações de mestrado e às teses de doutorado desenvolvidas nos últimos anos. Buscou-se, também, explorar referências presentes em livros, reportagens, redes sociais e vídeos, proporcionando uma visão mais ampliada sobre o tema, visto que são as principais fontes de divulgação da proposta.

Ao realizar um levantamento com palavras-chave na base de periódicos nacionais e internacionais da Capes, como o *SciELO* e Google Acadêmico, foi possível encontrar apenas cinco produções que abordam a creche parental, conhecida também como creche selvagem, como era chamada quando surgiu na França. Apesar de não tratarem especificamente da temática, os trabalhos fornecem informações importantes quanto ao surgimento e funcionamento desses espaços.

Os resultados obtidos por meio da análise preliminar de revisão da literatura forneceram um panorama histórico sobre a temática, mas apontaram para a lacuna existente sobre o estudo de coletivos parentais. Além disso, não foi possível identificar pesquisas que aprofundaram as experiências desenvolvidas no Brasil. Pesquisou-se, então, também fontes advindas de jornais, vídeos e grupos de redes sociais disponíveis na internet para maiores informações sobre o que são os coletivos parentais e como funcionam na cidade do Rio de Janeiro, recorte realizado para a pesquisa.

Atualmente é possível constatar uma tensão em relação à educação das crianças no Brasil e no mundo. De acordo com Barba (2013), em reportagem para o jornal BBC Brasil³, é possível verificar que: de um lado, alguns pais defendem o direito de eles próprios – e não o Estado – decidirem como e onde seus filhos serão educados e, de outro, o governo e alguns educadores criticam essa proposta, alegando que essa alternativa pode trazer o risco de limitar as experiências e a socialização da criança. O debate sobre a educação não formal e a desescolarização está, portanto, em evidência, na perspectiva de assumir a discussão entre família e escola coexistentes na sociedade como espaços legitimados para se educar.

Algumas famílias que adotaram um outro modelo educacional, fora da escola, lutam para o reconhecimento dessas propostas. Melhor sedimentado em países

³ Reportagem intitulada “Ensinar os filhos em casa ganha força no Brasil e gera polêmica”. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_abre_vale_mdb. Acesso em: nov. 2017.

como os Estados Unidos, o *Homeschooling* (como é conhecido nos países de língua inglesa) vem ganhando adeptos também no Brasil e muitas famílias já realizam a educação de seus filhos, de diferentes faixas etárias, em casa. Porém, no Brasil, em 2018, a proposta do *Homeschooling* foi votada no Supremo Tribunal Federal (STF) e o entendimento foi de que as crianças precisam sim estar matriculadas na escola, pois consideram que a escola vai além da instrumentalização de conteúdo, proporcionando uma experimentação da vida em sociedade, faz com que a criança conviva com a diversidade, construindo valores como a tolerância e, ainda, protege aquelas que sofrem negligência ou violência dentro de casa.

A discussão continuou sendo realizada na mudança de governo no início do ano de 2019, momento em que o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos divulgou a elaboração de uma Medida Provisória para regulamentar o ensino domiciliar. A proposta ainda precisará ser votada no Congresso Nacional e, caso aprovada, será contrária à decisão realizada pelo Supremo Tribunal Federal em 2018. Enquanto a população aguarda a decisão, adeptos ou não da elaboração do documento começaram a se manifestar.

O Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB), em janeiro de 2019 posicionou-se contrário a essa medida, “pois compreende que sua implementação colocará em risco o direito à educação, como um dos direitos fundamentais da pessoa humana e poderá ampliar, de forma significativa, a desigualdade social no Brasil”. Não se pode negligenciar, também, a possibilidade de aumento do número de crianças e adolescentes fadados a trabalhar no lugar de serem matriculados na escola, contribuindo para a exploração do trabalho infantil.

Da mesma forma, é possível observar inspirações de um modelo francês, como a presença de famílias que se organizam para criar os coletivos parentais. Nesse contexto, constata-se famílias optando por outras maneiras de se educar os pequenos, diferente das creches tradicionais existentes no país.

A pesquisa aqui desenvolvida pretende então compreender os coletivos parentais, modelo que surgiu na França nos anos 1960/1970 e vem se expandindo no Brasil nos últimos cinco anos. Com o desenvolvimento desta pesquisa, busca-se entender como se dá o funcionamento dessas instituições especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Já é possível verificar que nesse modelo de educação as famílias se organizam e se revezam para administrar os cuidados e a educação das crianças,

podendo contar com a presença de educadores, como pedagogos e outros profissionais.

1.1.

Objetivos da pesquisa

Muitas famílias acreditam que, com esse modelo de atendimento – coletivos parentais – podem compartilhar e trocar mais experiências sobre a maternidade/paternidade e passar mais tempo com os filhos ou apenas consideram que essa é a melhor opção de educação nos primeiros anos de vida da criança.

Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar o que é um coletivo parental e identificar os motivos que levam as famílias a optar por esse modelo e não pelas creches. Outros questionamentos perpassam a investigação: como a temática atravessa e contribui para a discussão sobre a educação em espaços formais e não formais? O que é possível observar e aprender com essas novas formas de educar?

Algumas questões nortearam esta pesquisa: o que se configura como coletivo parental? Como surgiu esse modelo de atendimento às crianças na cidade do Rio de Janeiro? Como se organiza um coletivo de famílias interessadas em criar um coletivo parental? Quais são as concepções de educação que fundamentam esses espaços? Quais são as atividades desenvolvidas nos coletivos parentais? Quem atua nesses espaços na promoção da educação das crianças? Há profissionais especializados atuando junto às crianças? Qual é a formação das pessoas envolvidas nos coletivos parentais? Qual é a motivação das famílias para que o atendimento às suas crianças ocorra dessa forma? Por que a escolha por esse modelo e não por uma creche?

A partir das questões apresentadas acima, buscou-se, como objetivos específicos da pesquisa:

- Compreender o histórico de criação dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro;
- Identificar e analisar as propostas desenvolvidas nos coletivos parentais;
- Analisar os motivos pelos quais algumas famílias estão optando por esse modelo de educação não formal;
- Ampliar as discussões sobre educação formal e não formal.

1.2. Metodologia

Devido à natureza das questões trabalhadas na pesquisa, optou-se por uma abordagem majoritariamente qualitativa. De acordo com Martins (2004), a pesquisa qualitativa é um método de investigação científica que privilegia a análise de microprocessos e estuda ações sociais individuais ou grupais através do exame intensivo dos dados. A partir dessa abordagem, foi possível analisar os espaços, sujeitos, funcionamentos e práticas pedagógicas presentes nos coletivos parentais.

Em um primeiro momento, com o objetivo de conhecer melhor a temática, dois coletivos parentais presentes na cidade do Rio de Janeiro foram identificados por meio de redes sociais em que as famílias participantes desta proposta se organizam e foram, então, selecionados para a observação de suas atividades. Destes coletivos, um estava localizado na zona sul e outro no centro, mas havia também o desejo de investigar outros coletivos em funcionamento nas zonas norte e oeste da cidade. Durante as conversas com participantes dos grupos pesquisados, foi possível constatar que havia um desconhecimento por parte dos próprios integrantes em relação ao número de coletivos existentes e as áreas da cidade em que se localizavam.

Desta forma, enquanto recurso metodológico, foi utilizado também um questionário *online*, enviado em maio de 2018 para famílias e profissionais participantes de coletivos parentais, com o intuito de mapear e obter algumas informações sobre os coletivos parentais existentes na cidade do Rio de Janeiro. O instrumento foi aplicado por meio de redes sociais em que as famílias participantes desta proposta se organizam, nos mesmos grupos *online* em que os primeiros coletivos selecionados para a observação foram identificados. O questionário foi compartilhado diversas vezes durante aproximadamente três meses, sendo fechado para respostas em agosto, momento em que foi possível perceber que não havia mais procura para o preenchimento do mesmo.

Após a aplicação do questionário, foi possível selecionar um terceiro coletivo parental para a realização de observações. A observação das atividades desenvolvidas nos coletivos teve início em janeiro de 2018 e foi finalizada em agosto do mesmo ano. De junho a agosto de 2018, foram realizadas entrevistas

semiestruturadas com as famílias e profissionais envolvidos na proposta desses coletivos.

As informações nas observações iniciais foram usadas como base para a elaboração do roteiro de entrevista. Com as observações, buscou-se realizar uma análise mais aprofundada de três experiências distintas de coletivos parentais, identificando aproximações e singularidades entre elas. Em cada um desses coletivos, foram realizadas duas entrevistas com um dos familiares e com um dos profissionais que neles atuam. Por último, a análise do material coletado foi realizada de acordo com a revisão bibliográfica levantada e em diálogo com outros autores selecionados a partir das leituras realizadas no decorrer da investigação.

Chaer et al. (2011) apontam que o questionário é uma das técnicas de coleta de dados recorrentemente utilizadas nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados, sendo também possível o seu emprego nas pesquisas de cunho qualitativo. Conforme sinalizado anteriormente, como uma das etapas da pesquisa, buscou-se, através deste recurso metodológico, mapear e delinear os coletivos parentais existentes, bem como quantificar o número de atores envolvidos nessa alternativa de atendimento à infância.

Este instrumento foi aplicado para participantes do grupo Cuidados Coletivos de Crianças⁴, presente em uma rede social da internet, o *Facebook*, pois esse é um dos espaços em que os interessados pela criação de um coletivo parental formam grupos e marcam encontros presenciais para tal finalidade. A intenção foi que os participantes de coletivo parental fornecessem informações para traçar o perfil de funcionamento desses espaços na cidade do Rio de Janeiro. Essas informações foram também utilizadas para o contato com coletivos na fase de observação.

Segundo Vianna (2003), a observação é uma importante fonte de informação em pesquisas qualitativas. Por meio dessa metodologia, um pesquisador atento pode identificar e descrever diversos tipos de interações e processos humanos, estabelecendo não apenas conexões fundamentais para a temática investigada, mas apontando diferentes caminhos para novos estudos. Uma das vantagens desse recurso é a possibilidade de compreensão de acontecimentos, como comportamentos, atitudes, opiniões e sentimentos.

⁴A página do *Facebook* “Cuidados Coletivos de Crianças” pode ser acessada através do link disponível em: <https://www.facebook.com/groups/694051303994237/>.

De acordo com o autor, apesar de demandar um longo tempo e um maior envolvimento pessoal do pesquisador, essa é uma técnica valiosa, inclusive para captar dados de natureza não verbal, permitindo ao pesquisador utilizar-se dos diferentes sentidos humanos para obter informações. Os cheiros, os sons, os gestos e outras manifestações fornecem pistas importantes do fenômeno investigado. É preciso, portanto, estar atento no trabalho de campo para não deixar escapar informações pertinentes.

Apesar disso, é importante considerar que, por vezes, o observador pode ser recebido com desconfiança e, assim, limitações podem ser impostas ao seu trabalho. O ambiente, nessas circunstâncias, pode ficar com um efeito “maquiado” na presença de um ator externo. Para minimizar esse efeito, foi realizado contato prévio com os sujeitos envolvidos na pesquisa e apresentados os detalhes da investigação para um bom andamento do trabalho de campo, assim iniciando-o com cautela, buscando-se construir relações amistosas com os envolvidos.

Velho (1978) ressalta que o pesquisador precisa adquirir a capacidade do estranhamento, esforçando-se para problematizar o que muitas vezes lhe parece familiar e confrontando diferentes versões e interpretações existentes a respeito das situações. Observar é um grande desafio, pois é sempre uma interpretação em que a subjetividade do pesquisador está presente, por mais rigoroso que seja o estudo.

As informações e notas do trabalho empírico foram registradas em um caderno de campo logo após a realização das observações, contendo algumas reflexões e análises prévias do que foi vivido, sendo utilizadas em posterior apreciação dos dados e na confecção de relatórios de pesquisa. A triangulação dos dados da observação com os dados da entrevista e dados alcançados por outros pesquisadores permitiram uma maior confiabilidade aos resultados deste estudo. A decisão de relacionar entrevista e observação decorre do fato de se acreditar na complementaridade das técnicas e na possibilidade de ampliação dos ângulos de produção de dados.

De acordo com Oliveira et. al. (2010, p. 39), a entrevista é um “procedimento metodológico dialógico e interativo, possibilitando a obtenção de dados sociais e subjetivos”. Desta forma, o sujeito tem um papel fundamental na investigação ao atribuir significados aos fenômenos, identificando representações e sentidos construídos por ele na descrição e narração dos fatos. Os objetivos principais da entrevista são: obter informações imediatas sobre determinado assunto ou problema

pelos informantes, tratar de assuntos pessoais e sociais, permitir correções, adaptações e esclarecimentos durante as conversas.

Segundo Gil (2008, p. 109), a entrevista “é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado, quando ele formula perguntas com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Para tanto, é fundamental, por exemplo, que se escolha o tipo de entrevista a ser realizada quanto aos sujeitos e aos tipos de perguntas. As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas.

Para a realização deste estudo, optou-se por entrevistas semiestruturadas individuais ou em duplas, ou seja, diferente da entrevista estruturada – em que o pesquisador segue rigorosamente um roteiro padronizado – há um roteiro pré-estabelecido acompanhado de uma flexibilidade em que o entrevistador pode acrescentar novas perguntas conforme o andamento da conversa, analisando, quando necessário, os fatos com maior profundidade. As entrevistas foram devidamente registradas por meio de gravação digital.

O roteiro da entrevista foi elaborado com a intenção de começar com questões centrais, para que fosse possível coletar informações mais amplas sobre a organização dos coletivos parentais e, depois, abordar aspectos mais periféricos, buscando-se, assim, compreender a estrutura, o funcionamento, a organização e os principais motivos de escolha por esse modelo de educação não formal. Pretendeu-se também entender o porquê dessa escolha em detrimento dos espaços institucionalizados.

Os métodos qualitativos, como a entrevista e a observação, fornecem dados significativos e densos, mas também difíceis de serem analisados. Portanto, todo o material coletado foi organizado e categorizado segundo critérios flexíveis e previamente definidos. A análise de dados levou em conta os pressupostos teóricos e os elementos do campo para a interpretação dos dados.

Para auxiliar na realização de tarefas que envolvem a etapa da análise dos dados coletados, foram utilizados aplicativos digitais que possibilitam gerenciar e explorar diferentes documentos, como entrevistas, relatórios, notas de campo, contando ainda com programas de análise de dados quantitativos para a leitura dos dados oriundos do questionário. Entre esses aplicativos estão o *Google Forms* e o *Excel* para o gerenciamento dos dados do questionário e o *Google Docs* para notas, relatórios de campo e transcrição das entrevistas.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma:

O segundo capítulo aborda as concepções de infância e o modo como a criança foi vista e educada na sociedade e na família ao longo da história. Percorre caminhos que envolvem o histórico e o contexto da educação brasileira, principalmente no que se refere às creches e pré-escolas do país. Aborda, também, a educação não formal e o contexto dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro, foco desta pesquisa. Para tanto, é apresentado o levantamento bibliográfico sobre os coletivos parentais e como eles vêm se formando e se expandindo na cidade do Rio de Janeiro.

O terceiro capítulo apresenta dados oriundos do mapeamento realizado através de questionário *online* disponibilizado para famílias e profissionais de coletivos parentais presentes na cidade. A partir desses dados, foi possível traçar um perfil dos participantes deste modelo de educação, bem como a caracterização do funcionamento desses espaços, propostas pedagógicas desenvolvidas etc.

O quarto capítulo analisa as propostas vividas em três experiências de coletivos parentais presentes na cidade, que foram foco da investigação realizada na pesquisa, através de observações e entrevistas realizadas com familiares e educadores desses coletivos.

No quinto capítulo, os achados da pesquisa são compartilhados por meio dos dados obtidos através das diferentes metodologias utilizadas na pesquisa. Buscou-se destacar os pontos principais das descobertas realizadas ao longo do estudo, propiciando o diálogo entre elas.

Nas considerações finais, algumas das ideias centrais abordadas ao longo dos capítulos foram retomadas, propiciando o diálogo entre os achados e as experiências vividas durante o percurso realizado na pesquisa. Discute-se também possíveis desdobramentos sobre a temática pesquisada.

Por fim, espera-se que a pesquisa aqui apresentada contribua para a reflexão da proposta educativa nos coletivos parentais em funcionamento e dos que ainda surgirão, bem como para os profissionais que atuam em escola. A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica que precisa ser encarada com seriedade pelas famílias e profissionais envolvidos, para que a criança possa receber um atendimento de qualidade, preenchido de afeto e experiências enriquecedoras para seu desenvolvimento.

2

Percursos de atendimento à infância: educação formal e não formal

2.1.

Concepções de infância e seu caminho histórico

Ao longo da história, foi comum atrelar a infância a uma ideia de incompletude, a uma etapa da vida que será seguida por outras, ou, até mesmo, à ideia daquele que é ingênuo e puro, deixando-se escapar conflitos, indagações, angústias e problemas existentes nesse momento da vida humana.

Contudo, com os avanços nos campos da Psicologia, da Filosofia e da Sociologia da Infância, atualmente outros olhares permeiam a infância e compreendem a criança como um ator social que produz cultura, é detentor de direitos; a criança é aquela que imagina, transgride, modifica a ordem instituída, cria novas realidades. Ao mesmo tempo, observa-se que em muitas situações as crianças ainda são discriminadas e invisibilizadas pelos adultos. As crianças podem de fato falar? Quando falam, são ouvidas? Estes são questionamentos que ajudam a pensar sobre as concepções de infância vigentes no mundo contemporâneo.

Em 1990, os sociólogos Alan Prout e Allison James⁵ apresentaram novos paradigmas para a Sociologia da Infância. Em 1998, junto com Chris Jenks (1998, p. 12), defenderam que a “imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como a imaturidade é compreendida e significada é um fenômeno da cultura”, variando nos diferentes tempos e lugares. Inúmeras atribuições são dadas a essa imaturidade, como a compreensão da infância como etapa a ser superada e da criança como aquela que não tem experiência e precisa da ajuda do adulto, aquele que detém o conhecimento sobre a vida. Há também quem afirme que a infância é um momento de falta de autonomia, responsabilidade e compreensão do mundo.

Entendimentos sobre a infância como os apresentados acima levaram adultos a acreditar que precisam controlar as crianças. A história da nossa educação mostra como esse poder adulto tem sido exercido, ganhando força nos processos

⁵Em 1990, Alan Prout e Allison James, pesquisadores britânicos, questionaram os conceitos de criança e evidenciaram alternativas que davam ênfase à infância, distinguindo-a da ideia de imaturidade biológica. Foram representantes do paradigma chamado “*New Paradigm In The Sociology of Childhood*”, refletindo sobre a visão em que o adulto era considerado naturalmente racional e competente, enquanto a criança era vista como não acabada e incompleta.

educativos, principalmente nas escolas. As crianças dificilmente são compreendidas e educadas para o que são no hoje, no agora, no presente. De modo geral, os processos de socialização ainda são compreendidos de forma unilateral, centrados no adulto, desconsiderando-se modos de pensar na perspectiva infantil.

É também possível perceber que pouco (ou quase nada) se discute sobre a participação das crianças no próprio processo de aprendizagem, ignorando que são seres presentes e potentes, capazes de interpretar o mundo em que vivem e ressignificar este espaço através de suas interações. Para Leal (2004),

Há um certo consenso a respeito da natureza infantil que implica admitir-se próprio às crianças a dependência da educação e moralização de outrem. Consideradas imperfeitas ou incompletas as crianças circunscrevem um modelo de infância que passa a ser aceito como natural e não como um conceito socialmente construído. Estas peculiaridades conformam o exército do autoritarismo do adulto e, desse modo, a dependência social passa a adquirir, analogamente, traços de uma dependência considerada natural. (LEAL, 2004, p. 20)

De acordo com Prout (2010), a relação da criança com a cultura deve ser estudada não a partir do olhar adultocêntrico, observando a criança do exterior, mas, sim, mergulhando-se no universo infantil para perceber o significado e os sentidos que a criança atribui às situações vivenciadas cotidianamente. A infância proporciona devires, não como um vir a ser, mas como aquilo que as crianças são capazes de criar e de inventar.

É possível identificar um longo processo histórico até o reconhecimento e a valorização da infância. Conhecer a infância e suas peculiaridades foi um caminho fundamental para a luta por direitos, principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos, e na luta contra a invisibilidade social da criança na história da educação no Brasil e no mundo.

A história social da criança revela, portanto, que, ao longo do tempo, a infância nem sempre foi valorizada pelo universo adulto em diferentes partes do mundo. Conforme ressaltado anteriormente, os avanços no campo do conhecimento científico foram primordiais para a compreensão da infância, ressaltando, por meio de estudos, o quanto a criança pequena precisa de cuidados, atenção e orientações específicas para que possa se desenvolver de modo adequado.

Philippe Ariès (1981), historiador que analisou a história da vida privada, ajuda a compreender os modos como a infância se configurou ao longo da história. Segundo o autor, o processo de reconhecimento da criança se dá somente a partir dos séculos XVI e XVII. Até então, a criança era iniciada no mundo adulto assim

que não precisasse de cuidados especiais da ama e/ou da mãe e apresentasse independência física, tornando-se um adulto em miniatura, não só pela aparência, como pelas atitudes que lhe eram impostas. Naquele momento da história, o brincar não era valorizado para as crianças, elas compartilhavam o mesmo mundo do adulto.

De acordo com Gélis (2009), naquele período cada membro da família dependia dos outros e gerar um filho era uma forma de conexão entre passado e futuro. O dever vital do ser humano se resumia em gerar vida. A criança que nascia era considerada uma parte do grande corpo coletivo que pertencia à linhagem familiar tanto quanto aos pais, era uma criança "pública".

Havia um estreito laço que unia a mãe ao filho até o período do desmame, que ocorria até os 30 meses de vida da criança. A mãe era responsável por satisfazer necessidades elementares das crianças até o desmame, momento em que, progressivamente, os pequenos entravam na primeira infância – na qual a parte pública de sua educação se ampliava. De acordo com Gélis (2009), o "público" e o "privado" se interpenetram desde o nascimento, dependendo um do outro.

O nascimento era realizado em um local reservado, no cômodo dos pais, e com a presença de mulheres da família e vizinhos, transformando-se em um ato público. Ao nascer, os primeiros locais com que a criança tinha contato era a igreja (através das missas) ou o cemitério (local onde repousavam seus ancestrais). Gélis (2009) também aponta que havia a realização de um ritual público que demonstrava o início de uma certa autonomia da criança, tranquilizando os pais ao provarem para todos a continuidade da linhagem familiar.

Naquele momento, é possível identificar vários rituais e crenças em torno da infância. O batismo, por exemplo, era visto como a maneira de eliminar o pecado original da criança, rito de socialização e oportunidade de assegurar-se da qualidade dos sentidos do bebê.

Na primeira infância, a criança vivia um momento de aprendizagens dentro do espaço da casa e da aldeia. Aprendia a se relacionar com outras crianças de igual ou diferentes idades, as regras de participação na comunidade em que vivia, conhecia técnicas do corpo, brinquedos e outros elementos da vida. Pai e mãe tinham papéis fundamentais nessa etapa de construção de conhecimentos.

A partir dos sete anos, os meninos começavam a ir para o campo com os pais e as meninas aprendiam com as mães sobre seu futuro papel de mulher.

As aprendizagens da infância e da adolescência deviam, pois, ao mesmo tempo fortalecer o corpo, aguçar os sentidos, habilitar o indivíduo a superar os reveses da sorte e principalmente a transmitir também a vida, a fim de assegurar a continuidade da família. Havia nisso uma forma de educação em comum, um conjunto de influências que faziam de cada ser um produto da coletividade e preparavam cada indivíduo para o papel que dele se esperava. Em tal contexto existia pouca intimidade, porém dia após dia reforçava-se cada vez mais o sentimento de pertencer a uma grande família, à qual se estava unido para o melhor e para o pior. (GÉLIS, 2009, p. 308)

No final do século XIV, uma nova relação com a criança surge nos meios abastados das cidades, com um desejo cada vez maior de preservar a vida dos pequenos, potencializada ao longo do século XVII. O novo imaginário recusa a doença da criança e era preciso curá-la. Em 1693, John Locke⁶, em sua obra "Da educação da criança", chama a atenção dos pais para a prevenção como meio eficaz de preservar a vida da criança.

A contradição do indivíduo com um novo desejo de viver e a vontade de perpetuar-se faz com que os comportamentos familiares comecem a se modificar, provocando então um desligamento simbólico do corpo individual do corpo coletivo e um entendimento de que o corpo é perecível, mas é perpetuado através do corpo dos filhos. De acordo com Gélis (2009), a criança assume um lugar de importância nas preocupações dos pais e passa a ser a criança que amam por ela mesma; desta forma, a sombra de seu grupo familiar já não apaga mais a sua personalidade.

As mudanças em relação ao modo como a criança deveria ser vista e tratada se deu primeiro nas classes mais abastadas e, posteriormente, nas classes sociais menos favorecidas. Essa mudança cultural ocorreu por um período extenso, dando-se de forma mais acelerada em alguns locais. Além disso, a alteração em relação ao sentimento da infância não ocorreu de maneira linear. Constantes convulsões políticas e religiosas atingiam as crianças, inserindo-as em um universo de coibição e presunções sobre elas. O interesse e desinteresse pela criança coexistiram no seio de uma mesma sociedade, prevalecendo diferentes posições em distintos contextos históricos, culturais e sociais.

⁶ John Locke (1632-1704) foi um filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo", que teve grande influência no campo político, filosófico e educacional de sua época. Na educação, compilou uma série de preceitos sobre aprendizado e desenvolvimento com base em sua experiência de médico. Disponível em: http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/grandes_pensadores_educacao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

O homem se renovou e inovou na cidade a partir do século XV. Segundo Gélis (2009), surge a “família moderna”, reduzida ao casal e filhos e, conseqüentemente, a referência aos ancestrais atenua-se por falta de tempo ou lugar; não se acreditava mais em mágicas que curavam os problemas de esterilidade do casal e o recolhimento junto à família nuclear ocasionava um arranjo do espaço doméstico mais íntimo.

Debates sobre a prática de nutrição das crianças através de amas de leite são colocados por moralistas e por um discurso médico, ressaltando que a mãe só deveria recorrer à ama-de-leite caso não pudesse amamentar. Naquele momento, a opção por entregar o filho a uma nutriz ou encontrar na companhia dele "divertimento e alegria" passa a ser uma realidade.

Ariès (1978, 1981) ressalta que só a partir do século XVII a sociedade busca encontrar conceitos e modelos para a infância e, portanto, começa a valorizá-la. Ao final desse século, já era possível constatar mudanças tanto na maneira da criança se vestir como na preocupação com sua educação, ligada aos conceitos de civilidade da época. As crianças passam a ser separadas dos adultos, deixando de aprender apenas na convivência com eles, adquirindo o direito ao seu próprio ritmo de aprendizagem.

Com a afirmação do "sentimento da infância" no século XVIII, Gélis (2009) observa que um imaginário da vida, que era o da linhagem e da comunidade, seguiu-se ao da família nuclear, ampliando os direitos da mãe e, sobretudo, os do pai sobre o filho. Contudo, com um crescente movimento que caminhava para o individualismo, o casal começou a delegar parte de seus poderes e responsabilidades ao educador.

Apesar das mudanças no século XVIII, a revolução industrial potencializou o abandono e a exploração de crianças e adolescentes pobres, encontrando nesse segmento a oportunidade de mão de obra barata para as indústrias. Junior e Vasconcelos (2017) argumentam que esse panorama só começa a se modificar a partir do século XIX, quando leis foram sendo elaboradas com a intenção de reduzir os danos que o trabalho industrial poderia causar à infância. Gradualmente, as crianças passam a ser retiradas do mundo do trabalho⁷, contribuindo para o

⁷Infelizmente, a exploração do trabalho infantil ainda persiste em vários países, como é o caso do Brasil, sobretudo nas áreas rurais do país. Disponível em:

desenvolvimento e o surgimento de novas concepções de infância vigentes nas sociedades modernas industrializadas.

Segundo Ariès (1981, p. 12), nos séculos XIX e XX surge um novo sentimento em que os pais passam a se preocupar com os estudos de seus filhos, organizando-se em torno da criança e criando sentimentos de afeto. As novas relações dos "novos pais" com seus filhos influenciam o comportamento das crianças. Gélis (2009) observa que a "nova criança" é compreendida como mais esperta, mais madura e o amor assume um lugar considerado danoso, e essa privatização da criança passa a ser compreendida como um perigo, devido a tantos mimos e à dificuldade das famílias em dizer não.

Neste contexto, novas estruturas educativas, como os colégios, começam a ganhar adesão dos pais, acreditando-se que a melhor maneira de reprimir os instintos primários das crianças seria alcançando o conhecimento e a razão. Em uma sociedade que privilegia o individualismo, já não era preciso o respeito às antigas solidariedades. Sendo assim, os pais começam a recorrer a terceiros para construir conhecimentos disciplinares que eles não poderiam oferecer aos filhos. Na verdade, os pais passaram a acreditar que não conseguiriam dar uma formação alternativa como a que outrora receberam na comunidade junto ao grupo.

2.2.

O contexto brasileiro e a educação formal

Retomando a história da educação brasileira, no período colonial encontramos uma educação realizada pelos Jesuítas por meio de submissão e domínio político. Os índios foram alvo de catequização através da severidade, disciplina e castigo e é possível identificar um grande choque cultural com a chegada dos portugueses nas terras de nossos povos nativos. A educação era diferenciada para os índios e os filhos de colonos. Casimiro (2007) destaca que:

[...] os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. [...] outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] os

colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos (CASIMIRO, 2007, p. 87)

A intenção era ensinar os índios a serem dóceis para o trabalho e os filhos de colonos a serem uma elite intelectual e reafirmar a figura do branco colonizador, visto como superior à população nativa, negros e mestiços. Naquele momento, a educação era utilizada para reforçar valores etnocêntricos do homem branco, europeu e civilizado e, aqueles que não podiam ser enquadrados nesses padrões, inclusive mulheres e crianças menores de 10 anos, eram excluídos do sistema. Essa postura, com seu caráter excludente e discriminatório, perdurou mesmo com a chegada do Império no ano de 1822.

Naquele período, só homens livres, de 5 a 21 anos, podiam frequentar a escola, sendo as meninas e meninos ensinados em locais distintos. Os objetivos da educação eram diferentes para os sexos: a menina deveria aprender sobre boas maneiras e prendas domésticas, como ser boa mãe e esposa, e o menino deveria ser educado para a vida pública.

A mortalidade infantil era um fator alarmante na sociedade, principalmente a morte de crianças negras filhas de escravos. Quando não eram fadadas à morte, muitas dessas crianças iam para a chamada Roda ou Casa dos Expostos, por opção ou coação.

A Roda ou Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados existia em quase todos os países do mundo nos séculos XVIII e XIX. A Roda era o nome pelo qual era conhecida a Casa dos Enjeitados e originou-se devido a sua semelhança ao dispositivo pelo qual as crianças eram deixadas nesta casa: um cilindro com uma parte que ficava para o lado de fora da casa e outra para o lado de dentro. Uma pessoa depositava a criança, tocava a campainha e uma outra pessoa vinha da casa e girava o dispositivo trazendo a criança para dentro. Os usuários da Roda eram basicamente as escravas que levavam seus filhos, mas também chegavam crianças brancas e o anonimato dos pais era preservado. Os senhores também entregavam os filhos das escravas à Roda para não precisarem se preocupar com a criação dos mesmos e para usar as escravas como amas-de-leite. (RODRIGUES, 2012, p. 26)

Embora o objetivo da Roda dos Expostos fosse salvar essas crianças, livrando-as da escravidão e diminuindo a mortalidade infantil, as péssimas condições de higiene da época e a falta de urbanização não favoreceram a saúde das mesmas. Pelo contrário, levaram à proliferação de doenças e a um elevadíssimo número de mortes de crianças durante esse período.

No século XIX, começa a se caracterizar a ação de higienistas que buscavam ensinar às famílias como educar seus filhos em uma perspectiva de controle e conformação à ordem, inclusive com muitas críticas às mães que deixavam a

amamentação sob a responsabilidade das amas. O desconhecimento das necessidades (físicas, emocionais, sociais etc.) específicas da “infância” se traduzia, naquele momento, como negligência e descuido, responsáveis por contribuir com os altos índices de mortalidade infantil, tanto de crianças brancas como de crianças mestiças ou negras (FARIAS, 2005, p. 41).

A partir da promulgação da Lei Áurea (1888) e o início da República (1889), o Brasil deixa de ser escravista e consolida uma sociedade capitalista, em que o escravo deveria ser “livre” e assalariado. Mas surge um grande desafio: o que fazer com os filhos de escravas?

Naquele período são criadas entidades de amparo à criança, como creches, asilos e internatos, medidas essas pensadas com o objetivo de combater o alto índice de mortalidade infantil e assegurar o cuidado para com as crianças pobres. As creches tinham a finalidade de receber as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, de mães pobres, de boa conduta e que trabalhassem fora de seus lares. Para as crianças de 3 a 7 anos surgem as salas de asilos⁸, e as escolas primárias para as de 7 a 10 anos. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998):

[...] a creche, para as crianças de zero a três anos, foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN Jr., 1998, p. 78)

Como o tempo não é inerte e a sociedade se modifica, novas demandas emergiram. A escola que “guardava” as crianças já não atendia mais aos novos interesses. No século XVII, a pré-escola aparece como ideal para afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista exigia. Já no século XIX, com influências de estudos da Psicanálise, Linguística e outros campos de pesquisa, a concepção de pré-escola se modifica, passando a ser pensada com o intuito de proporcionar uma educação para suprir as carências não mais apenas materiais, mas afetivas, linguísticas e culturais das crianças pobres.

No século XX, a criação da Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) configurou-se como um grande avanço. A criança passou a ser reconhecida como cidadã, como um ser singular

⁸O asilo era um estabelecimento que recolhia e educava crianças, mendigos e inválidos de qualquer idade. Funcionava como uma instituição de assistência e de caridade. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1756.pdf>. Acesso em: 16/10/2018.

com direitos e características específicas. Ainda nesse século, a participação de famílias e educadores em movimentos sociais foi fundamental para reconhecer as instituições de Educação Infantil como um direito da criança e dever do Estado, não mais como um favor concedido.

As necessidades infantis começam a ser pensadas, assim como a formação dos profissionais que atuavam com as crianças nas creches e pré-escolas, e os espaços de Educação Infantil passam a ser vistos como um lugar privilegiado para a educação na faixa etária de 0 a 6 anos. A identidade do atendimento nesta etapa da Educação Básica pode ser observada em documentos oficiais, reafirmando a importância desses espaços para o desenvolvimento das crianças. O parecer CNE/CEB Nº 20/2009 ressalta que,

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2009)

A partir da preocupação com a criança, teve início a implementação e execução de políticas que garantiriam direitos importantes para a infância. Esse movimento faz com que, em 1988, as crianças conquistem um espaço na Constituição Federal e, em 1990, mais alguns direitos são adquiridos com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Outras medidas como a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) e do Plano Nacional de Educação (PNE) legitimaram direitos essenciais para as crianças.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi assegurado o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos e seu reconhecimento na Educação Básica. Na mesma lógica, em 1998 foi publicado o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), documento com sugestões e contribuições sobre a infância que buscam auxiliar na prática pedagógica de professores e professoras da Educação Infantil no Brasil.

Como visto anteriormente, por muito tempo as escolas destinadas à educação infantil funcionavam como “depósito de crianças⁹”, um lugar em que os pais

⁹ O viés assistencialista visto no passado, infelizmente, ainda pode ser encontrado em creches do país. Existem espaços que possuem uma preocupação maior em cuidar da criança enquanto a família

poderiam deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Na cidade do Rio de Janeiro, durante o século XX, algumas ações assistencialistas para a educação dos filhos de operários podem ser identificadas, através de iniciativas esparsas da rede pública, com um caráter médico e assistencial.

Corsino (2003) ressalta que, até o final de 1940, existiam apenas quatro jardins de infância de responsabilidade pública na cidade do Rio de Janeiro. Em 1990, o atendimento às crianças de até dois anos era realizado por médicos e outros profissionais da área de saúde e, às de dois e três anos, por recreadores. Ainda segundo a autora para ser recreador não era preciso nenhuma formação específica, reforçando a ideia de maternagem e não de profissionalização das pessoas que trabalham com essa faixa etária, ou seja, os recreadores não possuíam formação docente, o que se configurava como o motivo pelo qual recebiam salários mais baixos do que o dos professores.

A nova Carta Constitucional de 1988 passou a prever como dever do Estado oferecer creches e pré-escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Esse atendimento se configura como um desafio ainda na atualidade, tanto quando se discute a ampliação do número de escolas para atender a essa faixa etária, quanto com relação ao ensino de qualidade. Com a alteração realizada na LDB através da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a partir dos quatro anos de idade as crianças devem estar matriculadas na pré-escola, garantindo, em tese, uma maior oferta de vagas nas escolas. Entretanto, muitas famílias com crianças de 0 a 3 anos ainda aguardam em uma fila de espera tentando conseguir vaga para matricular seus filhos.

Inúmeras lutas ainda têm sido travadas para que as crianças conquistem seus direitos por muito tempo silenciados e renegados em nossa sociedade. Com as reivindicações de famílias, de educadores e pesquisas realizadas nesse campo, hoje já é possível identificar avanços que sinalizam para uma maior democratização do acesso e a melhoria da qualidade na educação das crianças.

É possível identificar creches e pré-escolas que buscam reiterar que é preciso abandonar um modelo de escola assistencialista. Hoje, os estudos sobre a infância têm apontado para uma educação emancipatória que potencializa o processo de desenvolvimento, aprendizagem e ensino, subsidiado por curiosidade, diálogo,

trabalha, negligenciando a qualificação de seus profissionais para que possam atender as especificidades de propostas voltadas para o desenvolvimento da criança. Vale ressaltar que cuidar e educar devem estar articulados e constituem-se como direito da criança.

criação e autoria. Rinaldi (2012) ressalta a importância do entrelaçamento entre escuta, investigação e aprendizagem, considerando a criança como protagonista de sua própria história.

Contudo, apesar dos avanços, ainda há um longo percurso para que de fato se reconheça as crianças como cidadãos de direitos legítimos e intransferíveis. A condição da criança no Brasil ainda precisa ser mais discutida, pois, dentre as múltiplas infâncias existentes, algumas são vítimas de maus tratos e agressões e os altos índices de mortalidade infantil no país ainda se fazem presentes.

A escola vem sendo, muitas vezes, culpabilizada por frustrar a criação, a imaginação e o lúdico. Apesar dos estudos comprovarem que a escola tem uma função social importante em relação à formação dos sujeitos, muitas instituições acabam reproduzindo conhecimentos hegemônicos que não levam em conta as diferenças constitutivas dos sujeitos e acabam por restringir a capacidade criativa dos pequenos. As manifestações infantis não podem ser cerceadas, mas sim encorajadas por um espaço onde se constituam práticas democráticas que levem à formação de um ser crítico e autônomo.

Nessa perspectiva, os fazeres cotidianos, o currículo e a arquitetura escolar precisam ser pensados e repensados, já que influenciam na formação dos sujeitos. Não cabe mais fechar os olhos para as práticas de controle e cerceamento de corpos e mentes através de rotinas rígidas e com ênfase na obediência presentes no chão da escola. Hoje essas práticas são expressas de outras maneiras, “suavizadas”, mas ainda carregadas de intenções punitivas, de vigilância, controle e modelamento de indivíduos.

Ghanem (2008) aponta algumas limitações da escola pois, de modo geral, ainda continua preocupada estritamente com os chamados "conhecimentos instrutivos". Diante disso, a credibilidade da escola começa a ser questionada por uma parcela da população que vem estudando e se aprofundando nas pesquisas sobre a infância. Ao longo da história, teorias buscaram destacar um imaginário de escola em que as crianças são respeitadas e compreendidas como produtoras de cultura, mas desafios ainda se fazem presentes para tal. Em nossa história é possível observar caminhos de conquistas e vitórias em estudos de autores que pensaram como educar as crianças em diferentes épocas, como Froebel, Pestalozzi e Montessori.

Cada vez se torna mais apropriado desejar e lutar por escolas que percebam o mundo próprio das crianças, escutem-nas, compreendam suas demandas e planejem atividades a partir desse entendimento. O professor precisa se interrogar constantemente sobre a infância, percebendo a importância do brincar e do faz de conta, compreendendo a capacidade de criar e recriar o mundo e a realidade que as crianças vivenciam.

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças. (CAVASIN, 2008, p. 50)

A infância está tecida de complexidade, em um caminho de conexões e desconexões ao longo do tempo. É importante retomar a trajetória percorrida ao longo da história para se chegar à compreensão que temos da criança que habita este mundo. Observa-se que, apesar dos espaços de Educação Infantil, considerados uma das conquistas mais importantes na área da infância, através de um histórico de lutas em prol do atendimento às necessidades e especificidades da criança, muitas famílias acreditam em outras formas de educar seus filhos.

Nessa perspectiva, surgem alguns questionamentos: as creches e pré-escolas são os únicos espaços possíveis para educar a criança na primeira infância? Por que algumas famílias estão optando por outros modos de educar? Que outras maneiras são possíveis para educar as crianças?

2.3.

Educação não formal: ampliando os espaços de aprendizagem

Com as mudanças ocorridas na sociedade em decorrência do desenvolvimento tecnológico, novos processos de aprendizagem têm sido criados. Entende-se a educação como responsável pela formação dos indivíduos tendo acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, por meio dos quais o indivíduo deve estar permanentemente aprendendo. De acordo com diversos pesquisadores, a aprendizagem não pode mais se ater apenas à escola (JACOBucci et al., 2009; MARANDINO, 2009; ROCHA et al., 2007; VALENTE et al., 2005; BANNELL et al., 2016). Atualmente, há a compreensão de que a escola

não é o único espaço de educação em nossa sociedade. Brandão (1985) entende que não há modelos e maneiras únicos de educação.

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 07)

De acordo com Trilla (1996), a discussão sobre educação não formal surge no final da década de 1960 com uma série de críticas ao sistema formal de educação e referência à crise na educação, culminando no surgimento desse campo teórico. Passa-se então a legitimar e valorizar outras maneiras e locais de se educar, ressaltando-se que o meio também educa.

Segundo Trilla (2008, p. 17), a partir do século XIX "entendia-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais e de formação e aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola". As políticas educacionais e progressistas do século XIX e XX tinham como principal objetivo ampliar a qualidade e o tempo da criança nesses espaços.

Porém, a sociedade como um todo e as instituições educacionais perceberam que a educação não era monopólio da família e da escola, principalmente devido aos meios de comunicação. No século XX, passa-se a considerar a educação não formal como um importante setor responsável por questões educacionais em um sentido amplo, que podem atuar em complementaridade com a escola, como é o caso de segmentos sociais tradicionalmente excluídos dos sistemas educacionais, como idosos e minorias étnicas. Ressalta-se também demandas que vão além dos muros das escolas, como novas formas de capacitação profissional, ações educativas em setores da população em conflito etc.

Definir educação não formal tem sido uma tarefa difícil para os autores do campo; entretanto, de modo geral, eles ressaltam o quanto, na educação não formal, é possível um modelo menos hierarquizado e burocratizado do que nos sistemas escolares. Mas cabe indagar: que concepções de infância e criança estão presentes nesses espaços? As necessidades físicas, sociais, afetivas e cognitivas das crianças têm sido contempladas? Espaços de educação não formal suprem algumas lacunas que são enfrentadas pela escola? Essas reflexões se tornam essenciais à medida que se pensa nesse novo modelo, não para aniquilar o papel da escola, mas como forma de partilhar e dividir os diferentes fazeres do novo momento em que vivemos.

Propostas iniciais da educação não formal coincidiram com a inclusão de uma série de discursos críticos à instituição escolar, que levavam a um radicalismo contra a instituição. Porém, muitas das críticas apresentadas também poderiam ser utilizadas em atividades e intervenções de educação não formal. A exposição de incapacidades e mazelas das escolas culminou em seu descrédito e algumas pessoas passaram a acreditar que a ação educativa seria resolvida afastando a criança dessa instituição.

Outra proposta, mais radical em relação à escola, é observada nas reflexões de Ivan Illich (1985), quando propõe seu fim. Segundo o autor, mesmo após vários anos dentro das instituições escolares, a maior parte das experiências vividas nesses espaços não se relaciona com a vida dos indivíduos que por eles passam. Além disso, o tempo de estudo não necessariamente resulta em maiores chances ou melhores oportunidades de vida ou até mesmo em grandes aprendizagens. Para Illich (1985), há um equívoco em acreditar que a obtenção de grau se configura como a concretização de uma educação com experiências e vivências de qualidade.

De que adiantaria uma educação em que se impede de ver e refletir? Ainda segundo o autor, naquela época em que nada mais escapava da institucionalização, compreendeu-se a escola como provedora de algo imprescindível para que os indivíduos conseguissem alcançar sucesso. Ou seja, toda e qualquer realização independente, sem tratamento institucional, se tornaria suspeita por estar fora do controle do poder, como uma organização comunitária.

Com o surgimento da ideia de educação permanente, que considera que as pessoas podem se educar desde o nascimento até a morte, surge também a concepção de que outros espaços além da escola precisam ser pensados e operacionalizados, legitimando novas instituições. É a partir de uma nova lente aplicável em qualquer meio educacional que Trilla (2008, p. 29) ressalta que toda ação educativa se realiza em um meio; o meio condiciona a ação, o meio exerce influência educativa no educando e o educador também influencia o meio.

A educação é um fenômeno complexo e multiforme e pode ocorrer na escola, na família, nos museus, em centros culturais, nas ruas, nas bibliotecas, nas brincadeiras e em muitos outros espaços. Do mesmo modo, os educadores podem ser muitos, pois há influências formadoras além de pais e professores, como vizinhos, amigos, políticos, jornalistas, músicos e outros artistas, por exemplo.

Quando se faz alusão à educação não formal, o termo pode acenar para a metodologia, o procedimento, a instituição. Para Trilla (2008, p. 38), "a educação formal e a não formal são [...] intencionais, contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos." Ou seja, é possível perceber que mesmo fora das instituições escolares há uma intencionalidade e uma organização.

É possível falar ainda em educação informal – o qual, segundo Trilla (2008), é "um processo que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio das experiências diárias e de sua relação com o meio" e, de acordo com Gohn (2014), "é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas".

As experiências de educação não formal não precisam ser excludentes, conforme destaca Arantes (2008), pois o importante é ampliar os espaços de aprendizagem para além da escola:

A educação escolar não pode mais ficar limitada aos muros escolares, mas deve se estender ao bairro e à comunidade aos quais atende, incluindo as relações com as famílias dos estudantes e as demais pessoas que convivem no entorno. Nesse sentido, surgem diversos conceitos e propostas educacionais que postulam que os recursos da cidade, do bairro e, prioritariamente, do entorno da escola devem ser transformados em espaços de aprendizagem, de promoção e garantia de direitos, deveres e cidadania. (ARANTES, 2008, p. 137)

O uso do termo educação não formal começa a se popularizar no Brasil a partir dos anos 2000; porém, até hoje, algumas pessoas apresentam resistência a esse tipo de educação, pois acreditam que ele veio para acabar ou reduzir o prestígio das escolas. Gohn (2014, p. 46) aponta que esse não deveria ser o entendimento, visto que "a educação não formal tem natureza, campo e especificidades próprios", e uma das distinções em relação à educação formal é não possuir "uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos". Olhar para a educação formal e não formal em via de mão dupla ajuda a pensar no que as crianças precisam para o seu processo de desenvolvimento e até onde cada proposta consegue atuar organizando atividades específicas para a faixa etária a ser atendida.

A educação escolar exige tempo, local específico, planejamento de atividades sistematizadas sequencialmente, separação de conteúdos etc. Diferente do que é proposto pela escola, a educação não formal, apesar de possuir uma intencionalidade, apresenta mais flexibilidade, como a possibilidade de não fixação

de tempos e locais e adaptação de conteúdos de aprendizagem de acordo com os grupos e o contexto vivenciado. De acordo com Libâneo (2008), implica em relações pedagógicas, mas não formalizadas.

Segundo Gohn (2010), a educação não formal também assume um caráter de aprendizagem para a vida em coletivos, para a cidadania. Amplia a possibilidade de reflexão e reconstrução de concepções de mundo, forma para as adversidades encontradas ao longo da vida, fortalece identidades de um grupo e funciona a favor da solidariedade. Porém, é importante sinalizar que a educação formal também pode proporcionar esses conhecimentos e experiências e, sendo assim, a educação formal e não formal podem se complementar nas lacunas existentes em ambas.

No Brasil e em outros países é possível constatar que alguns pais defendem que eles próprios possam decidir onde e como os seus filhos serão educados. Enquanto alguns optam pela escola, outros desejam que essa educação seja feita fora dos espaços tradicionais de educação e alguns até defendem a desescolarização. As discussões sobre esta temática estão em evidência na atualidade, na perspectiva de assumir a casa e a escola coexistentes na sociedade como espaços legitimados para se educar.

Conforme já sinalizado, essa tendência é observada em países como os Estados Unidos, Portugal e França, com o *Homeschooling*. Caracteriza-se por uma proposta de ensino em que a educação acontece dentro do próprio domicílio das crianças, sendo acompanhada amplamente pelos familiares. Minatto (2017, p. 50) argumenta que “as razões que levam os pais a buscar alternativas como o ensino domiciliar passam, primeiramente, pelo fato de que a educação no Brasil enfrenta na atualidade uma série de dificuldades”. A autora aponta que, de acordo com a legislação brasileira, as crianças e jovens são obrigados a passar grande parte de suas vidas dentro da sala de aula.

Atualmente, uma parcela da sociedade brasileira que já realiza a educação de seus filhos em casa encontra-se em luta com a justiça brasileira para a regulamentação legal da educação domiciliar. No dia 12 de setembro de 2018, ocorreu o julgamento da proposta e o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que os pais não podem educar seus filhos sem matriculá-los na escola. De acordo com a reportagem disponível após a votação em um jornal de grande circulação, um dos ministros que deu o primeiro voto negativo à proposta alertou que “o Brasil é um país muito grande, muito diverso. Sem uma legislação específica que estabeleça a

fiscalização da frequência, receio que vamos ter grandes problemas de evasão escolar. O Brasil já tem uma das maiores taxas de evasão escolar¹⁰”.

Em 2019, a discussão é retomada e divulga-se a elaboração de uma Medida Provisória para a regulamentação do ensino domiciliar. De fato, é preciso ter cuidado e cautela nesse processo, pois a regulamentação da educação domiciliar pode significar o retorno a um tempo em que muitas crianças brasileiras de classes populares não eram enviadas à escola e eram obrigadas a auxiliar os familiares em seus ofícios para a obtenção de renda. Na mesma reportagem citada anteriormente, aparece a fala de um outro ministro, que destaca aspectos que considera importantes da instituição regular de ensino, ao possibilitar ao estudante a “experimentação” necessária para a vida em sociedade, a construção da tolerância e a possibilidade de ser também um fator de proteção da criança que sofre negligência ou violência dentro de casa.

O *Homeschooling* não é a única tendência que vem se ampliando e sendo defendida por algumas famílias. Inspirações de um modelo francês, denominado de creche parental ou coletivo parental, também se configuram em outra alternativa além da escola e vem ganhando adeptos no país. Esta alternativa refere-se, principalmente, ao atendimento na primeira infância, já que a obrigatoriedade de matrícula das crianças na escola só ocorre a partir dos quatro anos de idade. As experiências já estão presentes na cidade do Rio de Janeiro e se configuram como foco desta pesquisa.

2.4.

O surgimento dos coletivos parentais: uma trajetória

Analisando a bibliografia oriunda de artigos franceses, segundo Passaris (1984), no ano de 1968, em Paris, França, ocorreu a criação de centros de acolhimento às crianças com a participação dos pais, denominados *creches selvagens*. Essa iniciativa foi motivada pela insuficiência de creches, falta de empregos e a dificuldade de conciliação entre os horários de trabalho com os de

¹⁰ No site do Senado foi publicado, em 2018, que a evasão escolar atinge 2,8 milhões de crianças e adolescentes no país. Entre os motivos: falta de vagas, criminalidade, distância das escolas, dificuldades no transporte escolar, gravidez precoce e outros problemas sociais enfrentados pela população brasileira. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/26/evasao-escolar-atinge-2-8-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-lamenta-rose-de-freitas>. Acesso em: 30 out. 2018.

atendimento oferecido pelas creches tradicionais. Os pais passaram a apresentar, também, um maior empoderamento em relação à educação de seus filhos, preocupando-se mais com as questões pedagógicas e opondo-se à ideologia biomédica que prevalecia nos espaços tradicionais de educação.

Mozère (2013) esclarece que o nome “creche selvagem” foi dado no sentido de fúria, pois a experiência foi criada em um momento de revolta. Percebia-se que era um espaço diferente, em que homens e mulheres se revezavam em uma espécie de rodízio, possibilitando às crianças refeições, momentos de sono e brincadeiras e, além disso, promovia encontros e relações nos espaços. Adultos e crianças sentavam-se no chão, lugar que diziam até então que era sujo; os pequenos “chafurdavam na água; pintavam com os dedos; exploravam o próprio corpo nu; escorria areia, arroz; experimentavam sensações táteis, auditivas, olfativas” (Mozère, 2013, p. 38). As práticas realizadas não eram observadas nas creches tradicionais da época.

Favre (2015) também aponta que esse modelo de educação surge por volta dos anos 1960/1970 na França, organizado pelas famílias. Entre os motivos para essa escolha pode-se listar a falta de vagas nas creches públicas, a insatisfação das famílias com o atendimento oferecido pelas creches no país e, até mesmo, um recurso encontrado para as mães que tinham receio de deixar um bebê por tantas horas dentro de uma instituição a princípio desconhecida.

O movimento cresceu e, vinte anos depois, o governo da França reconheceu, regulamentou e passou a financiar as creches parentais. Sua abertura está ligada a uma autorização emitida pelo então Presidente do Conselho Geral após o registro dos serviços de proteção materno-infantil (PMI), órgão público local de saúde materno-infantil, que conta com diferentes profissionais, como pediatras, psicólogos, diretoras pedagógicas e auxiliares treinados. Essas associações se organizam em espaços alugados, públicos ou nas próprias casas.

Nesse contexto, as famílias passaram a criar seus próprios espaços para atendimento das crianças, cuidando da recepção e privilegiando as atividades do “despertar” da infância, com uma maior preocupação pedagógica. Em 1981, ocorre a criação da Associação Coletiva de Crianças e Pais (ACEP) com o objetivo de alcançar representatividade junto às autoridades, constituir uma rede, promover novas iniciativas e possibilitar a pesquisa dentro desses coletivos.

Segundo Cadart (2006), os pais são fundamentais na proposta e se envolvem no projeto por acreditarem nessa opção; não como se estivessem perdendo tempo. Seus defensores alegam que os espaços funcionam como se fossem creches tradicionalmente como conhecemos, sendo um pouco menor e com grande participação dos pais, que precisam se preocupar com a organização dos horários, das atividades e da comida.

Apesar de a proposta não ter sido bem recebida pelos profissionais da primeira infância, por considerarem os trabalhadores das creches selvagens com formação insuficiente para realizar o atendimento, em agosto de 1981 esta iniciativa é aprovada e denominada creche "parental". As propostas passaram a oferecer opções às famílias: escolhia-se os cuidados infantis ou cuidados de acolhimento com base em critérios qualitativos e não financeiros.

Passaris (1984) ressalta que o movimento das creches selvagens, surgido em Paris, se expandiu de modo rápido pela França: em janeiro de 1989 existiam 566 creches parentais a mais do que em janeiro de 1982. Na década de 1990, os locais de acolhimento com a participação dos pais assumiram o status de creches, centros de guarda ou de multirrecepção, não exigindo instalações específicas. Os estabelecimentos de cuidados parentais foram implantados em todos os lugares, especialmente onde não havia nenhuma forma de acolhimento coletivo nas áreas periféricas das cidades, nas pequenas cidades e nas aldeias.

De acordo com Laville (2009), depois de 1968 o movimento das creches selvagens nascido em Paris se multiplicou na França e em outros países, como a Alemanha. Para o autor, o movimento reforçou uma atitude contra cultural, com objetivos anti-institucionais, rejeitando outros locais de cuidados coletivos de crianças e o domínio da educação dos filhos através de instituições consideradas como centro da ideologia dominante.

Entretanto, muitos locais acabaram fechando devido à precariedade das ações, grande rotatividade de voluntários e amplitude das responsabilidades face às gratificações retiradas da experiência. Passaris (1984, p. 2) argumenta, também, que “por um lado, para os pais, tornou-se cada vez mais difícil arranjar simultaneamente tempo para participar no funcionamento das creches e dinheiro para o seu autofinanciamento”.

Em relação à população atendida por esses espaços, Norvez (1990, p. 344) considera que elas foram “dirigidas sobretudo a uma população relativamente

favorecida quanto ao poder aquisitivo, nível cultural e tempo disponível. Em dezembro de 1984, 80% dos pais eram professores, funcionários, estudantes, paramédicos e profissionais liberais”. Porém, como apontado anteriormente, a Associação Coletiva Crianças e Pais implantou a experiência em realidades sociais e meios interculturais desfavorecidos e revelou que a experiência era viável em áreas periféricas da cidade e em aldeias.

Mansour (1993) acredita que, para ser eficaz, um atendimento educacional infantil não deve isolar a criança do seu meio familiar e da comunidade. Ele observou que a creche selvagem ou parental na França era administrada coletivamente pelos próprios pais em um modelo de revezamento e por um ou dois profissionais contratados, que ficavam permanentemente com as crianças. O autor considera que as principais vantagens desse modelo de atendimento são os baixos custos, a possibilidade de evitar que a criança passe por uma mudança brusca, pois ela encontra um de seus pais e/ou amigos dos pais na creche, e o fato de que a cooperação entre pais e profissionais assegura a coerência no atendimento das crianças.

Na origem dessa proposta, a gestão desses espaços fica sob a responsabilidade das famílias, que se dividem em diversas funções, tais como: tesouraria, secretaria e manutenção. Desta forma, há um acordo segundo o qual todos precisam dedicar em torno de um a quatro turnos por mês e os custos são calculados de acordo com a renda da família, ficando, por vezes, mais caro do que uma creche convencional.

No Brasil, conforme já mencionado, algumas cidades do país, como o Rio de Janeiro, vêm implementando esse modelo de educação, chamado de creche parental, coletivo parental ou, ainda, coletivo de famílias. Esta iniciativa configura-se, portanto, como mais uma opção para o atendimento à faixa etária de 0 a 3 anos, já que a obrigatoriedade de matrícula na rede de ensino só se dá a partir dos 4 anos de idade. As famílias têm começado a se organizar com similaridades observadas no modo de funcionamento das creches parentais francesas, agrupando-se com outras famílias e formando grupos organizados para o cuidado coletivo das crianças.

A seguir, busca-se caracterizar como esses grupos têm se aproximado da proposta, criando essa experiência educativa na cidade do Rio de Janeiro. Ao longo desta pesquisa, será possível compreender o que se configura como essa nova forma de educar na cidade. Será que as demandas são as mesmas do modelo oriundo da França? Por que essas famílias se reúnem e optam por esse tipo de educação,

criando coletivos parentais em vez de matricular seus filhos em creches institucionais? O que é possível observar de diferente nesses espaços? A escola pode aprender e se renovar a partir das novas experiências que vêm surgindo na cidade do Rio de Janeiro?

2.5.

A formação de coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro

Antes de compreender como os coletivos parentais/coletivos de famílias presentes na cidade do Rio de Janeiro começaram a se formar, buscou-se conceituar os termos *coletivo* e *família*. De acordo com o dicionário Michaelis¹¹, família refere-se ao "conjunto de pessoas, em geral ligadas por laços de parentesco, que vivem sob o mesmo teto"; "conjunto de ascendentes, descendentes, colaterais e afins de uma linhagem ou provenientes de um mesmo tronco"; "pessoas do mesmo sangue ou não, ligadas entre si por casamento, filiação, ou mesmo adoção" ou ainda "grupo de pessoas unidas por convicções, interesses ou origem comuns".

Prado (1981) ressalta que a natureza das relações dentro de uma família tem se modificado ao longo do tempo e inúmeras alterações têm surgido, como o questionamento da posição das crianças como propriedade dos pais e os papéis assumidos por homens e mulheres dentro do núcleo familiar, refletindo o surgimento de uma nova estrutura social. Atualmente, os pais são passíveis de denúncia, por um vizinho, por exemplo, caso punam fisicamente seus filhos, indicando a presença e intervenção do Estado na educação das crianças. Da mesma forma, por meio da escola, dos controles sobre os meios de comunicação, de médicos e do poder dominante de cada sociedade, normas educacionais são impostas e ficam difíceis de ser modificadas pelos familiares.

Certamente a formação da família variou (e continua sofrendo modificações) ao longo da história da humanidade; no Brasil, na década de 1950, a família passou a ser constituída basicamente por pai, mãe e filhos. Galano (2006, p. 124) considera que “esse novo arranjo familiar consolidava definitivamente o espaço privado e o individualismo”. Além disso, de acordo com Monteiro (1998), foi possível observar a tendência de diminuição do número de filhos, principalmente no começo dos anos

¹¹Significado do termo família. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A124>. Acesso em: 28/10/2018.

1960, quando os casais passaram a ter uma média de três a quatro filhos. Na geração anterior, as famílias eram compostas por muitos filhos, eram numerosas e o cuidado das crianças era compartilhado pelos filhos mais velhos, irmãos e avós que viviam, muitas vezes, na mesma casa¹².

Como observado no documentário “O Começo da Vida¹³” (2016), um dos grandes problemas no mundo contemporâneo é a perda da vida em comunidade. Cada vez mais tem sido difícil criar redes de apoio para o cuidado com as crianças quando as famílias não são mais tão numerosas quanto antes e quase não vivem juntas. Considerando o contexto da vida nas grandes metrópoles, com inúmeras demandas enfrentadas por homens e mulheres na vida cotidiana, ter filhos passa a ser um grande desafio na vida moderna.

Pode-se então pensar que formar um coletivo de cuidados compartilhados de crianças apresenta-se como uma estratégia para ter com quem e como se apoiar a fim de minimizar essa angústia e solidão, presentes principalmente na vida da mulher no período do puerpério, momento em que acabou de ter o bebê.

No Brasil, a inspiração dos coletivos parentais vem surgindo nos últimos cinco anos e já está sendo vivenciada em várias regiões e cidades do país, como é o caso da cidade do Rio de Janeiro. Ao investigar algumas redes sociais, como o *Facebook*, onde esses grupos se organizam, é possível perceber o desejo pelo retorno de um movimento de coletividade para compartilhar os cuidados das crianças.

Além desses fatores de fortalecimento de redes de apoio, os coletivos também apresentam outros ideais que serão explicitados mais adiante. Entre eles, há semelhanças com relação aos motivos que levaram ao surgimento da iniciativa na França, como a falta de vagas nas creches públicas, o desejo das famílias de se envolver mais na educação de seus filhos e o anseio por uma educação mais livre com outras propostas pedagógicas além daquelas oferecidas por muitas creches.

¹² Atualmente é possível identificar situações em que os avós vivem na mesma casa por serem responsáveis pela manutenção familiar, há famílias que dependem financeiramente dos mais velhos para complementação de renda ou, ainda, dependem financeiramente por diferentes motivos, como o desemprego que assola o país.

¹³ Sob a direção de Stela Renner, cineasta brasileira, o documentário “O Começo da vida” faz uma análise dos primeiros anos de vida da criança, trazendo reflexões sobre seus cuidados durante esse período. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/o-comeco-da-vida/>. Acesso em: 01/11/2018.

De acordo com Migliorin (2012, p. 2), "um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações". O autor considera que esta iniciativa foi criada porque as pessoas participantes realizam trocas maiores entre elas do que com o restante da comunidade, não necessariamente com ideais comuns, mas formando um bloco de diálogos, interesse, afeto e experiências. De modo geral, na vida social não estabelecemos trocas mais aprofundadas e "dialogamos" com todas as pessoas e, por isso, é possível dizer que um coletivo é um encontro de troca privilegiada, com mais assiduidade.

A possibilidade de conexão com outros coletivos permite a formação de redes que transcendem o próprio coletivo, aumentando a perspectiva de estar junto e se conectar aos outros. E, quando há a dissolução de um coletivo, isso não necessariamente significa fracasso, a não ser quando ocorre a adesão à ordem que escapa às invenções do coletivo. Para Migliorin (2012, p. 7), "coletivos existem atravessados por fluidez e abertura, disponíveis a novas conexões, mas ao mesmo tempo dependem de pontos fixos de convergência". Existem em operações que não encontram respostas em outro lugar, mas somente nas próprias práticas.

Os coletivos de famílias ou coletivos parentais se veem como potência para refletir e propor novas práticas na educação das crianças de 0 a 3 anos, optando pela educação fora das creches e aproximando-a mais do âmbito familiar. A educação passa a ser realizada através da criação de redes de apoio entre famílias que se agrupam de acordo com interesses e ideais pedagógicos, conjugados à faixa etária de seus filhos. Foi possível verificar essas inspirações na rede social de um Coletivo presente na cidade.

Olá, muito prazer! Nós somos a Creche Parental Cria-Mundo. Nascemos a partir do desejo coletivo de mães e pais sonhadores de criar um mundo livre e divertido para nossas crias, com muitas cores, afeto, colo, brincadeiras, contato com a natureza e alimentação saudável, prezando sempre pela autonomia e o livre desenvolvimento. Ao mesmo tempo, queríamos um espaço no qual mães e pais pudessem ter um papel mais ativo na concepção e execução dos cuidados das crias, em um ambiente lúdico e comunitário. O conceito já é bem disseminado na França e tem algumas experiências muito ricas em São Paulo e no Rio. [...] Há 3 meses, éramos duas mães trocando essas ideias pelas redes sociais e que logo viraram três, quatro, até fecharmos um grupo inicial de sete mães com crias que naquele momento tinham entre 7 e 15 meses aproximadamente. Nessa fase inicial, contamos também com o apoio da querida Juliana Brum, que já havia acompanhado a criação de outras creches. Sendo assim, o que precisa para começar uma creche parental? Só isso. Um grupo de famílias, um sonho e vontade de fazer acontecer. (CRIA-MUNDO, 2016)

Muitos desses coletivos formados se dão a partir da busca por parceiros em páginas específicas para o cuidado coletivo de crianças em redes sociais, como o *Facebook*. Mas por que buscar redes de apoio para educar os filhos entre famílias? Por que não optar pela escola? Qual a necessidade de criar redes de diálogos e compartilhamento de cuidados de crianças?

De modo geral, algumas mães, antes de experimentarem a maternidade, nunca haviam pensado na socialização do cuidado de crianças, com a crença de que a criança é sua responsabilidade e precisa suprir todas as necessidades dos pequenos. Entretanto, em pouco tempo, as mães percebem que não conseguem lidar com inúmeras responsabilidades e atribuições, que precisam de apoio para dividir as responsabilidades. Por meio desse compartilhamento de cuidados, muitas mulheres consideram que têm a possibilidade de voltar a exercer outros papéis e funções além de mãe e da maternidade.

Atualmente, cada dia se torna mais difícil a antiga prática de conhecer bem e confiar nos vizinhos a ponto de deixar um filho sendo cuidado por ele sempre que precisar. Além disso, na sociedade contemporânea, também é difícil ter avós e outros familiares com disponibilidade para dividir as horas de cuidado, principalmente nas grandes cidades. Desta forma, surge a ideia de que partilhar os cuidados da criança é a melhor forma de cuidar para algumas famílias, culminando com o surgimento dos coletivos parentais em que familiares se organizam para compartilhar o cuidado de seus filhos com outras famílias. A busca por apoio foi percebida no relato em um blog de um Coletivo presente na cidade.

Iniciamos como um grupo de mães, bebês e amigas, que buscavam um espaço de interação, de troca de experiências, conversas e apoio para o início da maternidade. Hoje podemos dizer que somos um conjunto de famílias que buscam compartilhar o processo de criação de nossos filhos. Saímos da solidão de nossas casas para compartilharmos experiências e conhecimentos uns com os outros. (FOLIA DOS BEBÊS, 2016)

Será esta a perspectiva que move a criação dos coletivos parentais? Do que foi possível perceber por meio da aproximação com a temática, os coletivos também partilham outros ideais, como o desejo por uma infância mais livre e a valorização do brincar, ideais que serão apresentados mais adiante a partir dos dados analisados no mapeamento de coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro. Mas já é possível sinalizar que os sujeitos envolvidos nessa proposta consideram uma maior participação por parte das famílias na infância de seus filhos e indicam a

possibilidade de estar mais perto, contribuindo, por exemplo, com propostas de atividades, promoção da saúde e da alimentação. Ou seja, nesse modelo a família tem a possibilidade de ter uma participação nos rumos da educação de seus filhos e, segundo eles, considerada maior em relação à escola.

Famílias de diversas regiões do país estão optando por esse modelo, mas, no último ano, houve um "boom" sobre o assunto e um maior número de coletivos foi formado. Além de diferentes motivações, como os preços exorbitantes de boas creches particulares, a falta de vagas em boas creches públicas da cidade e o alto custo de babás, há ainda a possibilidade das famílias se relacionarem com uma rede de apoio e trocas para deixar a maternidade e a paternidade menos solitárias. Nesses grupos, constata-se também a realização de encontros para refletir acerca da infância, com a possibilidade de construir uma participação mais ativa no desenvolvimento das crianças.

Ao observar as páginas dos grupos com participantes de coletivos parentais, foi possível verificar que os grupos se organizam de formas diferentes e de acordo com suas demandas, ou seja, nem todos os espaços funcionam no mesmo horário, com o mesmo número de crianças ou com a presença de profissionais formados na área de infância. Porém, é possível identificar a partilha de ideais entre os coletivos. Entre as buscas realizadas na internet, coletivos contam um pouco sobre a organização e funcionamento de suas propostas.

Estamos juntos todas as tardes, cinco vezes na semana, cada dia na casa de uma das famílias, nos revezando diariamente entre duas ou três mães, para estar com as crianças. Nossos filhos têm de quatro meses a seis anos, porém a maioria ainda é bebê, sedentos a descobrir o mundo. Cada família participa como pode, algumas crianças estão diariamente, outras apenas algumas vezes na semana, e também tem quem aparece quando pode, e assim construímos um espaço livre e de construção coletiva. (FOLIA DOS BEBÊS, 2016)

A pedagoga e educadora de uma creche parental na cidade do Rio de Janeiro, na reportagem¹⁴ sobre a temática veiculada em um jornal de grande circulação na cidade do Rio de Janeiro no ano de 2015, argumenta que esses espaços apresentam inspirações pedagógicas e que as propostas seguem uma mesma linha, visando mais liberdade e autonomia para crianças e famílias. O número limitado de crianças também aparece como um facilitador tanto para a liberdade quanto para o controle

¹⁴Título da matéria: "Creches parentais, em que pais se revezam para cuidar de seus filhos e de outros, ganham adeptos". Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/creches-parentais-em-que-pais-se-revezam-para-cuidar-de-seus-filhos-de-outros-ganham-adeptos-15579699>. Acesso em: 02/11/2018.

de situações que ocorrem no cotidiano das escolas e incomodam os pais (como a quantidade de mordidas).

Em 2018, o mesmo jornal apresentou uma nova matéria intitulada “Creches parentais ganham cada vez mais adeptos no Rio¹⁵”, em que uma pedagoga aponta diferenças sobre o motivo de surgimento dos coletivos parentais na França e destaca que algumas famílias têm optado por esse modelo devido à insatisfação com as propostas pedagógicas presentes nas creches. Segundo a pedagoga, aos três anos seu filho já era cobrado com dever de casa e declara: “não era essa a infância que eu queria para meu filho. Na creche parental, a prioridade é o livre brincar”. Em redes sociais disponíveis na internet foi possível compreender mais sobre a procura pelo novo modelo educativo.

Essas práticas são inspiradoras tanto pela possibilidade de os pais participarem de forma efetiva da educação de seus filhos, mas também por ser uma alternativa às poucas vagas que as creches públicas disponibilizam, às altas mensalidades das creches particulares, além de insatisfações relacionadas às questões filosófico-pedagógicas em creches formais”. (COLETIVO A SI FON FON, 2016)

A temática ainda precisa ser discutida e investigada e, como ainda é uma experiência muito recente em nosso país, é necessário cuidado para que as creches parentais não sejam espaços que apenas reproduzam o ambiente familiar. Em 2017, Maria Carmen Barbosa, pesquisadora na área de infância, em entrevista¹⁶ sobre os coletivos parentais, destaca que ir para a escola é importante por ampliar o repertório de relações e experiências da criança, pois proporciona um desenvolvimento diferente ao que teria em casa.

Com a intenção de aprofundar as reflexões sobre a temática, buscou-se olhar, de modo cuidadoso, para as experiências de coletivos parentais a partir de da aplicação de um questionário *online* destinado às famílias e educadores de coletivos parentais em funcionamento na cidade do Rio de Janeiro, da observação das atividades desenvolvidas por esses coletivos e entrevistas com os sujeitos envolvidos nessas experiências. A seguir, será apresentada a análise desses dados.

¹⁵Título da matéria: “Creches parentais ganham mais adeptos no Rio”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/creches-parentais-ganham-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-22926903>. Acesso em: 02/11/2018.

¹⁶Título da matéria: “Famílias se unem e criam a própria creche no RJ”. Disponível em: <http://www.gazetadigital.com.br/editorias/brasil/familias-se-unem-e-criam-a-propria-creche-no-rj/511947>. Acesso em: 02/11/2018.

3

Coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro: algumas aproximações

Conforme sinalizado anteriormente, outros caminhos para a educação das crianças de 0 a 3 estão sendo trilhados na cidade do Rio de Janeiro. A partir de um questionário *online* divulgado na rede social *Facebook*, foi possível verificar que atualmente o quantitativo de coletivos parentais vem se expandindo. Com a análise dos dados obtidos, buscou-se traçar um perfil de funcionamento desses espaços educativos, identificar os motivos que levaram à adoção desse modelo educacional e conhecer o que as famílias compreendem como a potência, ou seja, os benefícios oferecidos pela proposta na educação das crianças na cidade do Rio de Janeiro.

O questionário¹⁷ foi elaborado com 19 questões e compartilhado através de dois grupos sobre cuidados coletivos de crianças, presentes no *Facebook*. Obteve-se um retorno de 28 questionários, preenchidos por famílias e profissionais que integram os coletivos parentais na cidade. Apesar das 28 respostas obtidas, foi possível identificar a participação de apenas 17 coletivos, devido ao fato de integrantes de um mesmo coletivo terem efetuado o preenchimento do questionário.

A contabilização de coletivos também foi possível porque os participantes de coletivos parentais escolhem nomes, bem como as escolas, para caracterizar os grupos de famílias envolvidos em cada proposta. Apenas dois coletivos não forneceram o nome do grupo no questionário – o representante de um deles relatou que o coletivo ainda não possui nome e outro relatou o desejo de não identificar o coletivo.

As respostas foram agrupadas em quatro categorias para facilitar a análise dos dados obtidos: perfil dos participantes de coletivos parentais; caracterização e funcionamento dos coletivos parentais; propostas pedagógicas desenvolvidas nos coletivos parentais e motivos de escolha pelo coletivo parental, potências e contribuições sociais.

¹⁷ O questionário pode ser encontrado nos anexos deste trabalho.

3.1.

Perfil dos participantes de coletivos parentais

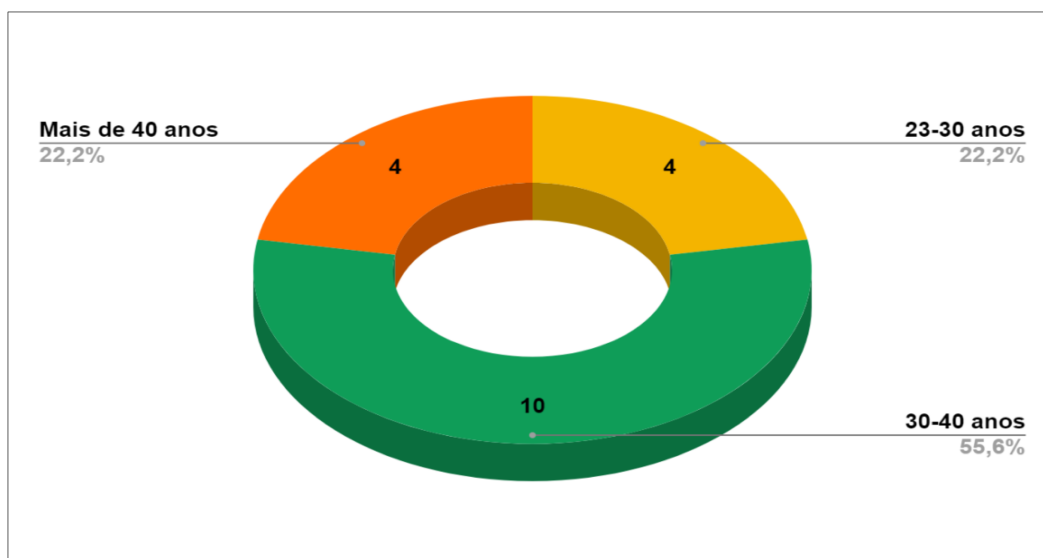
Durante a análise dos dados do questionário, percebeu-se que, dentre os 28 participantes que responderam ao formulário, 18 são famílias participantes de coletivos parentais na cidade. Ao constatar que uma das participantes atua como mãe, mas também é uma das educadoras contratadas no coletivo em que faz parte, optou-se por considerar suas respostas e contabilizá-la como família e como educadora. Desta forma, além das 18 famílias participantes, 11 educadoras fizeram parte do mapeamento realizado.

Nas primeiras perguntas que compõem o questionário, buscou-se traçar o perfil dos envolvidos nessa proposta educativa. Nas respostas, os participantes puderam informar dados referentes ao grupo etário, o gênero com o qual se identificam, a profissão e a renda familiar. As perguntas tiveram como objetivo principal compreender quem são essas famílias e educadoras que compõem os coletivos parentais. Nesta investigação, buscou-se averiguar se era possível elaborar um perfil de famílias que optam por criar coletivos parentais, ou seja, entender se existem motivações e características semelhantes ou não entre elas.

- **Idade e gênero**

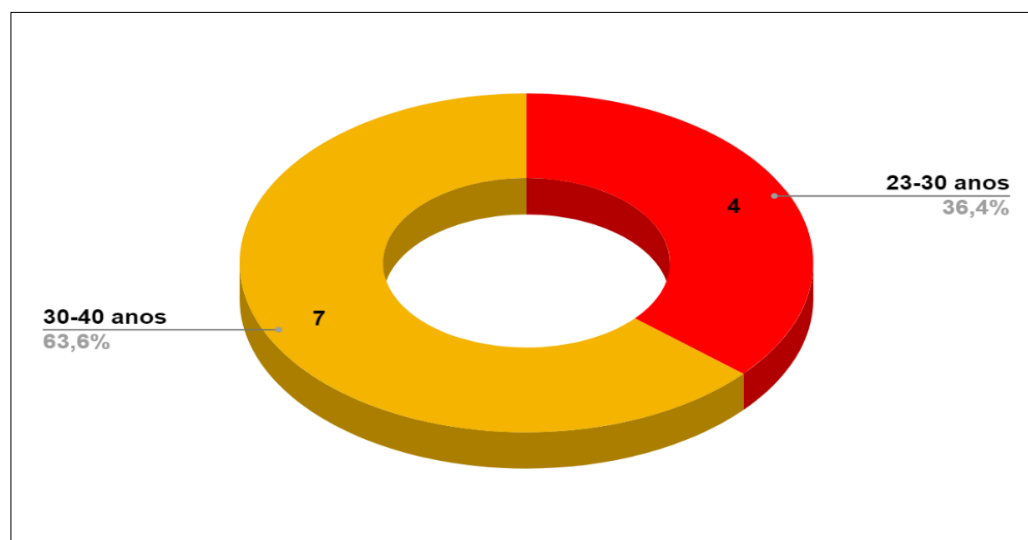
As primeiras duas perguntas contemplaram a idade e o gênero dos participantes de coletivos parentais. Para melhor entendimento em relação à faixa etária de famílias e educadores, realizou-se a divisão em quatro grupos etários: 15-23 anos, 23-30 anos, 30-40 anos e mais de 40 anos. Já as opções sobre o gênero visavam especificar apenas se o sujeito se identificava com o gênero masculino ou feminino, buscando relacionar, na investigação, algumas questões de pesquisa ao gênero dos participantes.

No gráfico 1, é possível verificar que o perfil etário dos 18 representantes que se apresentaram como famílias de crianças envolvidas na proposta e, no gráfico 2, verifica-se o perfil etário das 11 representantes que se apresentaram como educadoras contratadas nos coletivos.

Gráfico 1: Faixa etária das famílias participantes de coletivos parentais

Fonte: Dados da Pesquisa.

Através dos dados do gráfico 1, foi possível perceber que, dos 18 representantes de famílias de coletivos parentais que participaram da investigação, dez deles estão entre 30-40 anos, quatro têm idade entre 23-30 anos e outros quatro fazem parte do grupo etário com mais de 40 anos. Esses dados se diferenciam dos apresentados pelas educadoras no gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Faixa-etária das educadoras de coletivos parentais

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação à idade das educadoras contratadas nos coletivos parentais, quatro responderam que têm idade entre 23-30 anos, sete fazem parte do grupo de 30-40 anos e nenhuma delas apresenta idade superior a 40 anos, como é possível observar no gráfico 2.

No que diz respeito ao gênero com o qual os participantes da pesquisa se identificam, constatou-se que as respostas foram fornecidas majoritariamente por mulheres que participam como família nos coletivos parentais. Dentre as 18 respostas que representaram as famílias no questionário, apenas quatro delas foram fornecidas por homens, enquanto 14 foram fornecidas por mulheres.

Quanto ao gênero das educadoras, todas as respostas obtidas foram elaboradas por mulheres¹⁸, o que pode dar indícios da presença majoritária de mulheres atuando na função de educador nos coletivos parentais presentes na cidade. A mesma tendência pode ser observada nas escolas brasileiras: de acordo com os dados do Censo Escolar da educação básica (2018)¹⁹, apresentado pelo MEC, é possível constatar que mais de 2,2 milhões de professores dão aulas na educação básica brasileira, e aproximadamente 80% dos docentes são do sexo feminino, sendo a maioria em todos os níveis de ensino (da Educação Infantil ao Ensino Médio) e mais da metade das professoras possui 40 anos de idade ou mais.

● Profissão

Em uma das perguntas, o intuito foi investigar a profissão exercida pelas famílias e, neste item, as educadoras dos coletivos parentais puderam indicar também a profissão de educadora ou a formação. A seguir, encontram-se explicitadas as profissões dos pais e mães participantes do questionário e, logo após, a formação das educadoras.

As profissões identificadas das 14 mães de coletivos parentais foram: Administradora, Arquiteta (2), Assistente Social, Bióloga, Educadora, Estudante, Pesquisadora, Produtora, Professora, Psicóloga, Publicitária, Relações Públicas e uma optou por não responder. No caso dos pais, as profissões identificadas foram: Analista de Sistemas, Arquiteto e Urbanista, Ator e Gestor Cultural. Essas

¹⁸ Devido ao dado informado, optou-se por se referir, ao longo do texto, a todas as profissionais contratadas nos coletivos como educadoras em vez de educadores.

¹⁹ MEC. Censo Escolar 2017: Notas estatísticas. Brasília: DF, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view. Acesso: 01 de dez. 2019

informações demonstram que a maioria dos familiares apresenta formação em nível superior, já que essa se configura como uma exigência para atuar na maioria das profissões ocupadas por eles. Dentre elas, algumas são consideradas de prestígio social, como é o caso de Pesquisadora, Psicóloga e Arquiteto.

As educadoras também sinalizaram a profissão que ocupam, apesar de todas atuarem como educadoras de coletivo parental. Nas respostas obtidas, quatro se identificaram como educadoras, enquanto as outras sete, responderam de acordo com a formação: Pedagoga (4), Psicomotricista (1), Psicóloga Clínica e Educadora (1) e Geógrafa e Pedagoga (1). No questionário para os familiares havia uma pergunta específica sobre a formação das educadoras que atuavam no coletivo e foi então possível obter mais algumas informações sobre a formação dessas quatro profissionais que se autodeclararam educadoras: Pedagogia, Artes Cênicas, Magistério e Cursos Livres.

A seguir, o quadro 1 apresenta a formação das educadoras presentes nos 17 coletivos parentais participantes do questionário. Embora nem todos os educadores tenham respondido à pesquisa, os familiares e as educadoras puderam indicar a formação dos profissionais que atuam em seus coletivos. No quadro consta o coletivo e a área de formação das educadoras, podendo haver até três educadoras com formações diferentes em um mesmo coletivo, como, por exemplo, o Coletivo 17, que possui uma educadora formada em Pedagogia, uma segunda educadora formada em Artes Cênicas e outra formada em Cinema.

Quadro 1: Formação das 26 educadoras de coletivos parentais

COLETIVO	QUANTIDADE DE EDUCADORAS	ÁREA DE FORMAÇÃO
Coletivo 1	1	Artes
Coletivo 2	1	Pedagogia
Coletivo 3	2	Design Psicologia
Coletivo 4	2	Artes Psicologia
Coletivo 5	1	Fisioterapia e cursa Pedagogia
Coletivo 6	1	Cursos livres em Educação Infantil
Coletivo 7	2	Geografia Psicologia
Coletivo 8	2	Pedagogia Dança
Coletivo 9	1	Geografia e Pedagogia
Coletivo 10	1	Direito

Coletivo 11	2	Psicologia e especialização em Psicologia da Educação Psicomotricidade
Coletivo 12	1	Pedagogia, Psicomotricidade e especialização em literatura infantil
Coletivo 13	2	Formação de professores Pedagogia
Coletivo 14	1	Psicologia
Coletivo 15	3	Pedagogia Artes cênicas Cinema
Coletivo 16	1	Geografia e especialização em Educação Infantil e Waldorf
Coletivo 17	2	Pedagogia Pedagogia

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir das 28 respostas de famílias e educadoras, foi possível realizar o mapeamento da formação dos educadores que atuam nos 17 coletivos participantes do questionário. De acordo com o quadro 1, fica evidente que a formação na área de educação, mais especificamente em Pedagogia, não é um requisito exigido para a contratação dos profissionais em todos os coletivos. Constatou-se a presença de profissionais provenientes de diferentes áreas de formação, como Psicologia, Direito, Cinema, Design, Artes, Geografia e, ainda, uma profissional sinalizou a formação em cursos livres.

No Brasil, a legislação prevê que as escolas que oferecem o atendimento ao segmento da Educação Infantil contratem professores com habilitação mínima em curso de formação de professores no nível médio ou licenciatura plena em Pedagogia. Os dados apresentados no quadro 1 não indicam que os coletivos parentais seguem a mesma tendência quanto à formação dos profissionais que atuam como educadores, diferente do que é exposto no art. 62 da LDB/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Em consonância com as preocupações apresentadas na LDB em relação à formação dos profissionais de Educação Infantil, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até 2020. Sendo assim, mesmo aqueles que atuam em sala de aula tendo apenas a formação em nível médio, na modalidade normal, devem buscar realizar o curso de licenciatura para ampliar sua formação.

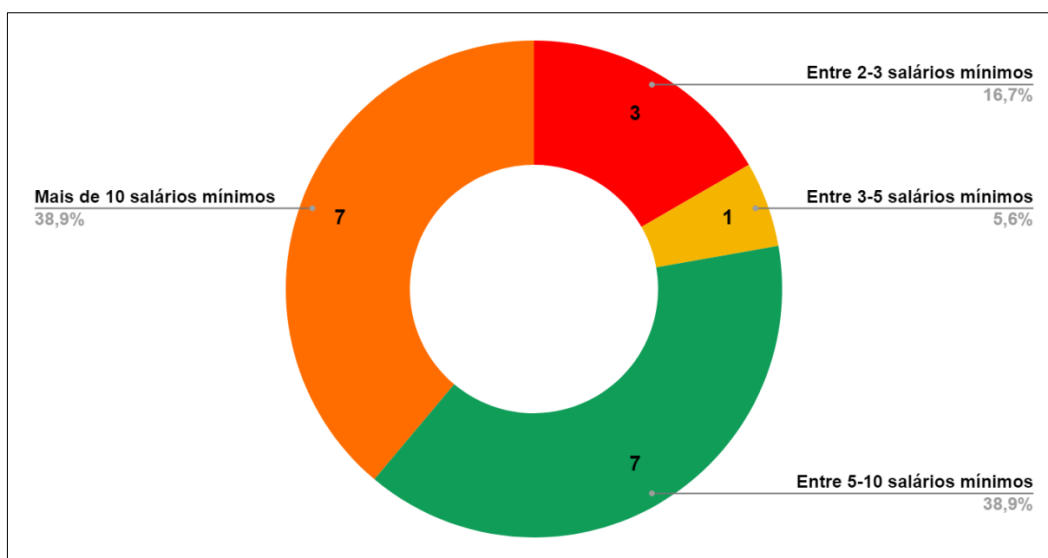
Algumas inquietações surgem: por que os educadores dos coletivos parentais apresentam diferentes áreas de formação? As famílias conhecem as exigências de formação para os profissionais que desejam atuar na Educação Infantil? Será que os pais acreditam que para trabalhar com criança pequena não é necessária uma formação específica, que atenda às demandas infantis?

Refletir sobre a formação de professores da educação infantil é um desafio permanente e cada vez mais necessário diante das mais recentes regulações resultantes da pesquisa, do debate acadêmico e das políticas públicas implementadas há quase vinte anos no Brasil. (PENA, 2017, p. 73)

● Renda familiar

Para traçar o nível socioeconômico das famílias participantes de coletivos parentais, as cinco opções apresentadas no instrumento foram baseadas na divisão realizada em questionários como os do IBGE, atualizadas de acordo com o valor do salário mínimo em 2018: entre um e dois salários mínimos (R\$ 954-R\$ 1.908), entre dois e três salários mínimos (R\$ 1.908-R\$ 2.872), entre três e cinco salários mínimos (R\$ 2.872-R\$ 4.770), entre cinco e dez salários mínimos (R\$ 4.770-R\$ 9.540) e mais de 10 salários mínimos (acima de R\$ 9.540). O gráfico 3 demonstra a renda familiar apresentada pelos 18 familiares que responderam ao questionário.

Gráfico 3: Renda familiar das famílias participantes dos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

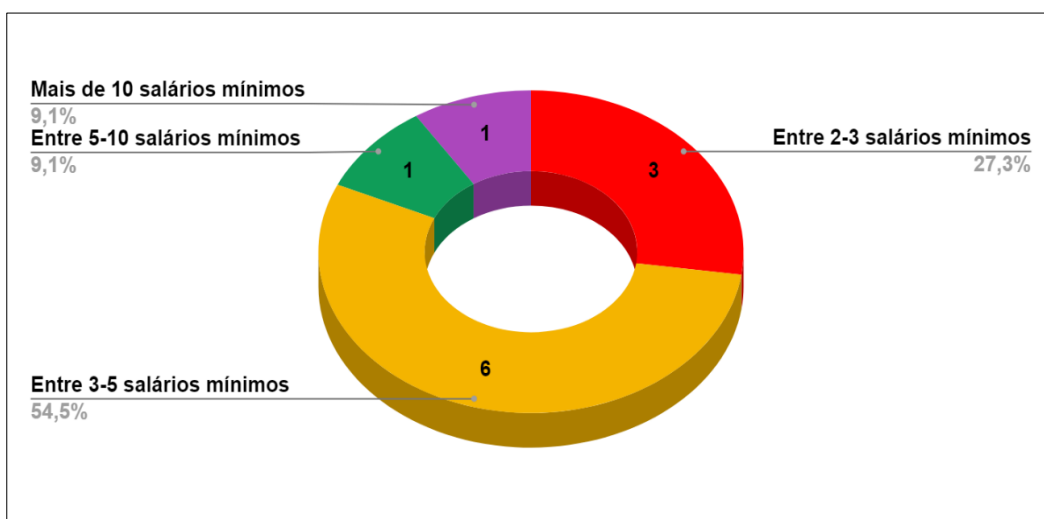
A partir da análise dos dados, constatou-se que sete famílias apresentam renda familiar acima de dez salários mínimos, outras sete entre 5-10 salários mínimos,

três entre 2-3 salários mínimos e apenas uma entre 3-5 salários mínimos. Ou seja, do universo investigado, 14 famílias, aproximadamente 78%, apresentam renda familiar acima de cinco salários mínimos, sendo metade deste percentual representado por famílias com renda familiar acima de dez salários mínimos.

De acordo com os dados do IBGE (2018), a renda familiar média *per capita* (por membro da família) no país era de R\$ 1.268 em 2017 e de R\$ 1.445 no estado do Rio de Janeiro. Levando em consideração esses dados, é possível afirmar que a renda familiar apresentada pelas famílias desses 17 coletivos parentais é alta em relação à média das famílias brasileiras e aos residentes no Estado do Rio de Janeiro, caracterizando um público com perfil socioeconômico privilegiado.

No gráfico 4, buscou-se apresentar a renda familiar das 11 educadoras participantes da pesquisa.

Gráfico 4: Renda familiar das educadoras de coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

O gráfico 4 demonstra que, das 11 educadoras, seis possuem renda familiar entre 3-5 salários mínimos, três entre 2-3 salários mínimos, uma entre 5-10 salários mínimos e uma possui renda familiar maior do que dez salários mínimos. Sendo assim, a maioria das educadoras participantes da pesquisa possui renda familiar de 3 a 5 salários mínimos.

Observa-se, de acordo com os dados apresentados, que a renda familiar das educadoras não ultrapassa R\$ 4.770,00 e, portanto, o valor está significativamente abaixo da renda familiar mensal das famílias que as contratam. Em uma das respostas ao questionário, uma das educadoras aponta que este é um ponto sensível

sobre os coletivos parentais, pois considera que o coletivo parental se apresenta como uma alternativa mais barata de educação de qualidade para algumas famílias, mais acessível financeiramente do que a mensalidade de uma escola de Educação Infantil com propostas pedagógicas semelhantes. Contudo, as educadoras acabam ganhando pouco por hora trabalhada – menos do que a maioria dos profissionais que trabalham nessas escolas.

A partir dos resultados obtidos nesse item, levanta-se alguns questionamentos: será que os coletivos se preocupam com a questão salarial dos educadores que contratam? Como se configuram as relações trabalhistas com esses profissionais? Ao analisar a situação dos educadores nas escolas, de acordo com os dados divulgados pelo jornal BBC²⁰ no ano de 2015, no Brasil, os professores estão entre os mais mal pagos em ranking internacional. Com mais de 30 países participantes nesta pesquisa, o Brasil aparece como um dos últimos em termos de salário pago aos professores.

Será que os coletivos parentais estão agindo em consonância com os dados apresentados pelas pesquisas, ou será que esses educadores recebem salários mais elevados do que os praticados para os professores nas escolas públicas e privadas da cidade do Rio de Janeiro? Para responder a esse questionamento, seria preciso saber o número exato de horas trabalhadas por esses profissionais e o valor pago por elas. Não foi possível abordar este quesito por meio do questionário, mas foi contemplado nas entrevistas realizadas com famílias e educadoras participantes de coletivos parentais, apresentado no próximo capítulo deste trabalho.

3.2.

Caracterização e funcionamento dos coletivos parentais

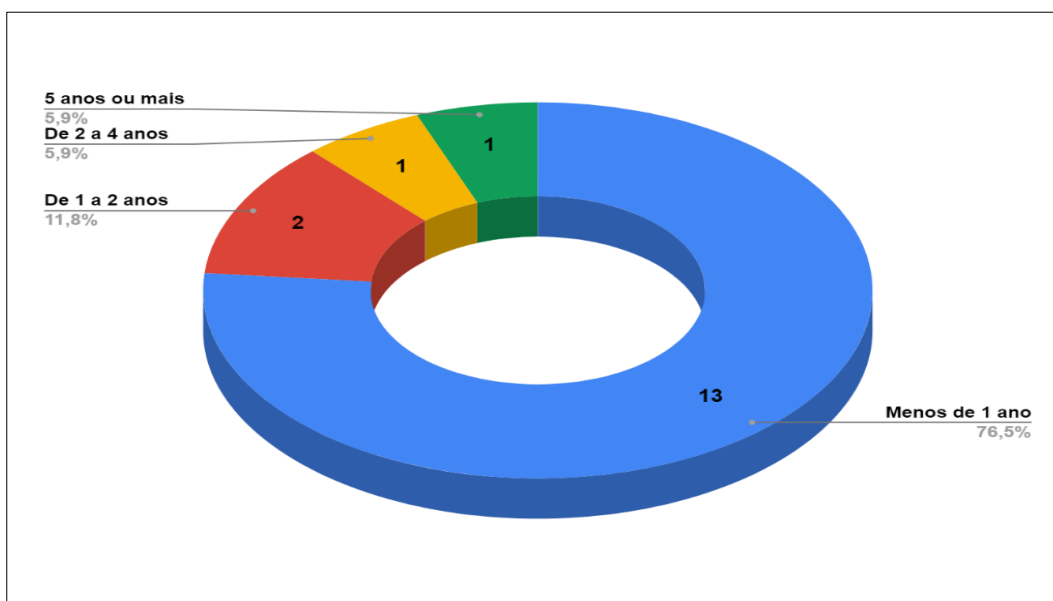
- **Tempo de funcionamento**

Na pergunta referente ao tempo de funcionamento dos coletivos, buscou-se não só identificar este aspecto, mas também quando os coletivos parentais começaram a se formar na cidade. Conforme já sinalizado, a partir da divulgação mais ampla das propostas, diversos coletivos foram criados nos últimos anos. A

²⁰ Título da matéria: “Professores no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional”. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/04/professores-no-brasil-estao-entre-mais-mal-pagos-em-ranking-internacional.html>. Acesso em: 12 ago. 2018.

seguir, o gráfico 5 apresenta o tempo aproximado de funcionamento dos 17 coletivos que participaram da pesquisa.

Gráfico 5: Tempo de funcionamento dos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Dos 17 coletivos, 13 funcionam há menos de um ano, dois funcionam entre 1-2 anos, um funciona entre 2-4 anos e um funciona há cinco anos ou mais. Foi então possível constatar que, majoritariamente, os coletivos que fazem parte desta pesquisa foram formados há menos de um ano. Os resultados também indicam um coletivo que funciona há mais de cinco anos, tempo considerável para demonstrar que essa proposta parece estar sendo bem-sucedida.

A partir da análise²¹ dos grupos em que os questionários foram enviados, evidenciou-se que é comum grupos serem criados e desfeitos rapidamente por diversos motivos, gerando uma certa instabilidade para alguns coletivos e culminando em sua dissolução e em uma nova procura, nesses grupos, por famílias interessadas na proposta, na tentativa de dar continuidade ao coletivo ou de formar um novo coletivo. Através da rede social *Facebook*, participantes da iniciativa relatam o momento de mudanças ocorrido no Coletivo, como demonstrado a seguir.

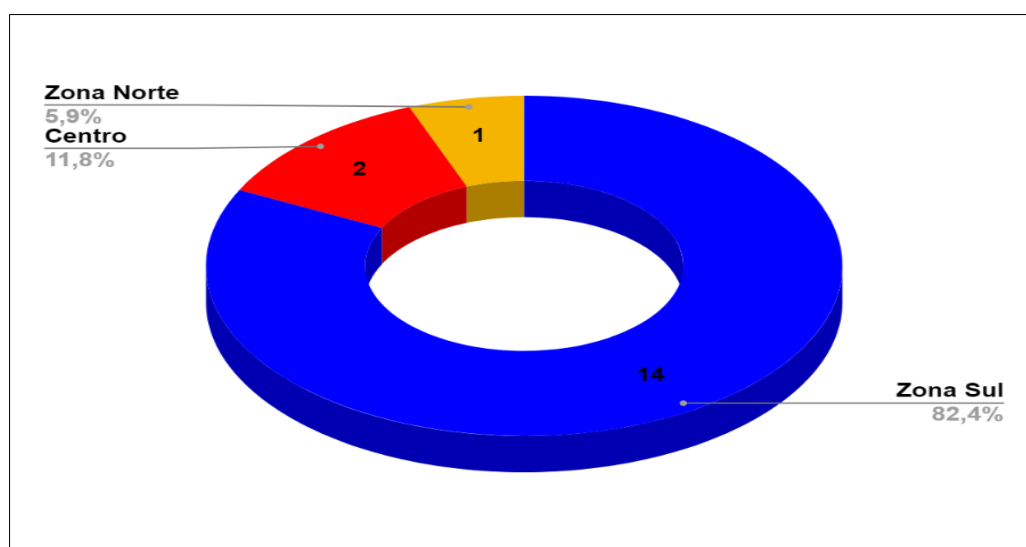
²¹ As páginas dos grupos sobre cuidados coletivos de crianças foram observadas periodicamente (em torno de duas vezes na semana) a fim de obter novas informações para a pesquisa. Constatou-se que muitos dos coletivos parentais são formados nesse espaço, bem como as famílias postam chamadas em busca de novos participantes com o intuito de que os coletivos não se desfaçam. Alguns coletivos se juntam a outros, outros necessitam se desfazer, configurando-se em uma dificuldade para obter as informações exatas sobre quantos coletivos parentais existem em um determinado período na cidade.

E, assim, encerramos mais um ciclo na nossa família Cria-Mundo. Com muito amor, ternura, carinho, em um dia muito especial, em que plantamos nossas árvores e fincamos nossas raízes nesse solo que tanto nos acolheu, nos despedimos de algumas famílias, muitas das quais fundaram esse coletivo. Elas partirão agora para novos voos, mas sabendo que sempre terão um cantinho para chamar de seu aqui com a gente. Gratidão por todas as trocas e por tudo que vivemos juntos e juntas. Uma vez que você passa pela Cria-Mundo, a Cria-Mundo nunca mais sai de você. Com a chegada de setembro, esperamos receber novas famílias para colhermos novas flores com a primavera. Venham construir esse sonho com a gente e fazer parte dessa história. (CRIA-MUNDO, 2017)

● Localização dos coletivos

Como mencionado anteriormente, os dados fornecidos sobre a renda familiar indicaram que as famílias que participaram da pesquisa são, majoritariamente, de uma parcela socioeconomicamente privilegiada. A indagação sobre a localização desses coletivos revelou, sem surpresa, a predominância dos coletivos parentais na zona sul da cidade, conforme apresentado no gráfico 6.

Gráfico 6: Localização dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro



Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação à localização dos 17 coletivos parentais, 14 estão situados na zona sul da cidade, dois no centro, um na zona norte e nenhum participante declarou fazer parte de coletivo parental localizado na zona oeste. Vale esclarecer que o coletivo da zona norte está situado no bairro da Tijuca, considerado por muitos “a zona sul da zona norte”. As experiências são, portanto, escassas em outras regiões da cidade, apesar de ter identificado na internet e em conversas informais a existência de grupos se articulando para formar coletivos nessas regiões, inclusive

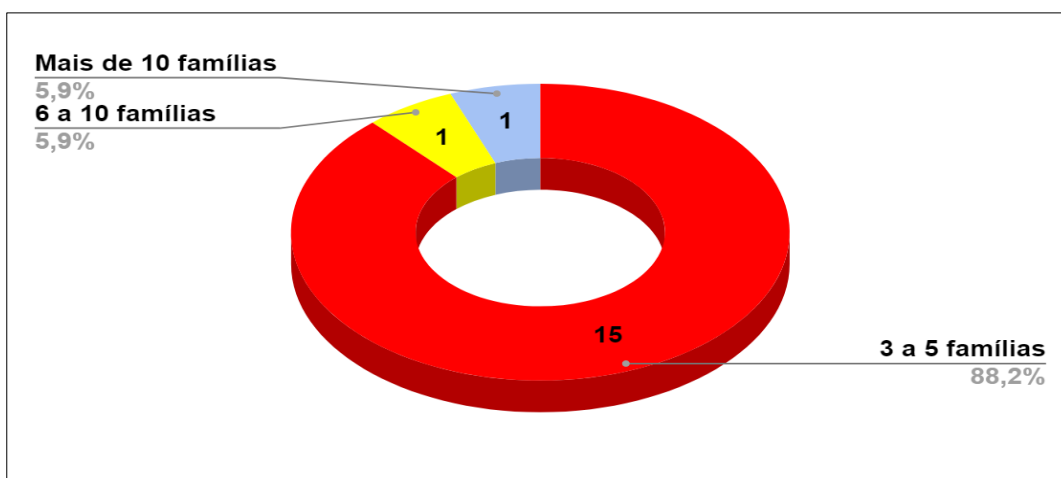
peças me procurando e pedindo explicações sobre o que é preciso articular e decidir para que um grupo comece a funcionar.

Segundo Silva (2014), o fator principal para se colocar os filhos em uma creche decorre da necessidade das mães que trabalham e não têm onde deixá-los. Pais que trabalham com carteira assinada, carga horária semanal de 40 horas e horário fixo, sem possibilidade de flexibilização, dificilmente poderiam formar um coletivo parental, já que uma das exigências é a participação ativa da família na escala de cuidados das crianças. Sendo assim, as creches tradicionais se tornam quase a única opção para muitas famílias brasileiras, e a escola pública, quase que exclusivamente, a única opção para as famílias economicamente menos favorecidas.

- **Número de famílias que fazem parte do coletivo parental**

Em uma das perguntas, buscou-se conhecer o número de famílias que integram cada experiência de coletivo parental, apresentado no gráfico 7.

Gráfico 7: Quantitativo de famílias que fazem parte dos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

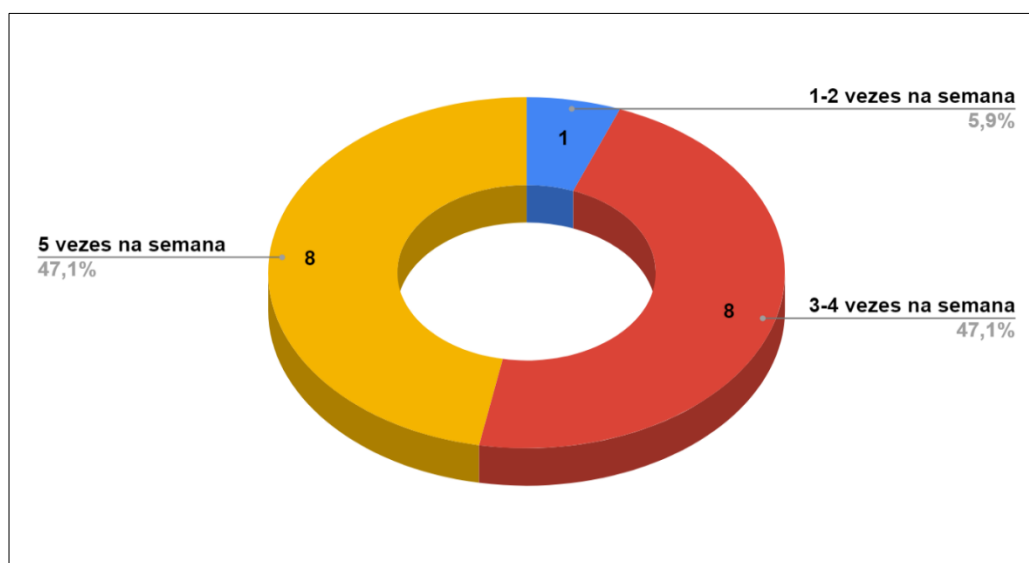
Em relação à quantidade de famílias que compõem os 17 coletivos participantes do questionário, 15 se organizam com 3-5 famílias, um com 6-10 famílias e um com mais de dez famílias. Como visto no gráfico 7, os grupos são formados majoritariamente por 3-5 crianças e suas famílias, e apenas dois dos coletivos participantes informaram a presença de mais crianças, um com mais de seis e outro com mais de dez.

Ao ampliar o número de crianças, a proposta começa a exigir estruturas e demandas mais complexas em relação a outros coletivos parentais. Cabe ressaltar que o coletivo que declarou a presença de mais de dez crianças foi investigado de forma mais aprofundada pela pesquisa. Ele já funciona há mais de cinco anos, conta com a presença de mais de um educador para atender ao número de crianças presentes em seu espaço e apresenta planejamentos específicos para, por exemplo, pensar a alimentação e passeios das crianças, dentre outros aspectos que serão destacados no próximo capítulo.

- **Frequência e horário de funcionamento semanal**

Nesta investigação, pretendeu-se compreender como as famílias e educadores organizam o tempo de funcionamento em seus coletivos, visualizado no gráfico 8.

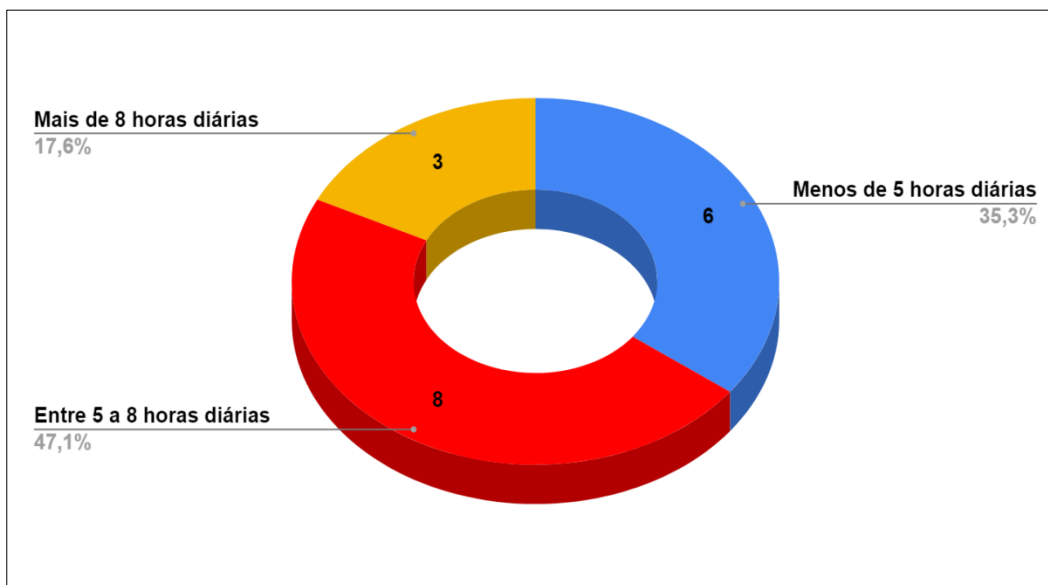
Gráfico 8: Frequência semanal dos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao analisar as respostas sobre a frequência semanal dos 17 coletivos parentais, percebeu-se que oito funcionam de 3-4 vezes na semana, outros oito nos cinco dias úteis da semana e apenas um deles respondeu funcionar de 1-2 vezes na semana. Os dados revelam que cada coletivo adota uma forma de funcionamento. Porém, em geral, a maior parte dos coletivos parentais que responderam ao questionário funciona de maneira semelhante às creches em relação aos dias da semana. Em relação à carga horária, o gráfico 9 apresenta como os coletivos se organizam em relação ao tempo, tendo carga horária parcial ou integral.

Gráfico 9: Carga horária dos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

A carga horária dos 17 coletivos é diferenciada: oito funcionam com carga horária diária de cinco a oito horas, seis funcionam por um período inferior a cinco horas diárias e apenas três funcionam com carga horária diária maior do que oito horas. Ou seja, os coletivos podem funcionar com uma certa flexibilidade, nem todos estão organizados para funcionar todos os dias da semana e nem com a mesma carga horária. De acordo com Garcia (2009), a não padronização das propostas pode ser uma característica da educação não formal:

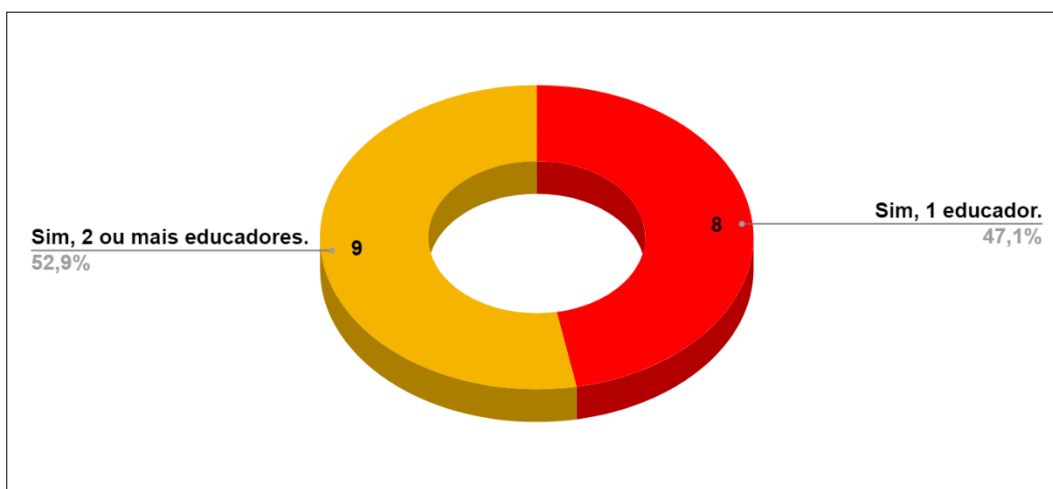
O fato da educação não-formal poder ser pensada, ajustada ou alargada em função dos interesses dos envolvidos, traz uma abertura que nos permite compreender que a lógica em que ela pode funcionar, se aproxima do espaço liso, uma vez que, na educação não-formal, podemos combinar os interesses e a própria organização do cotidiano em função dos acontecimentos e de suas necessidades. As propostas, as atividades, o envolvimento do grupo, vão se realizando juntamente com os interesses do próprio grupo e esse movimento, muitas vezes, é o que determina o fazer da atividade. (GARCIA, 2009, p. 31-32)

A partir das informações coletadas nas entrevistas, as horas de funcionamento diárias são decididas de acordo com a necessidade e o desejo de cada grupo, podendo ainda ser modificada ao longo do tempo de modo a atender a necessidade das famílias ou das crianças, funcionando em horário parcial ou integral.

- **Presença de educadores atuando no coletivo**

Ao incluir no questionário a pergunta sobre a presença de educadores nos coletivos parentais, havia uma preocupação em compreender se as crianças estavam sendo educadas apenas pelas famílias ou se outros profissionais também estavam envolvidos nesse atendimento. Como visto anteriormente, buscou-se também investigar se os educadores apresentavam uma formação específica para atuar com a faixa etária, assim como a formação exigida em documentos como o da LDB/96 para os professores que atendem à mesma faixa etária na escola.

Gráfico 10: Presença de educadores atuando nos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Na análise dos dados, constatou-se que todos os coletivos participantes da pesquisa demonstram acreditar na importância de um profissional acompanhando as crianças e as famílias nesse processo. Como é possível observar no gráfico 10, todos os coletivos contam com a presença de educadores e alguns deles contam, inclusive, com a presença de mais de um profissional em suas rotinas. Nos 17 coletivos analisados, nove contam com a presença de dois ou mais educadores e oito possuem um educador.

A presença do educador, além de ser mais um adulto para auxiliar e facilitar na escala das famílias, pode ser um dado que aponta para a preocupação dos coletivos parentais em ter um profissional que acompanhe as crianças nas atividades desenvolvidas no coletivo, no processo de desenvolvimento das crianças ao longo da semana e no percurso do coletivo.

Observa-se que, diferente do que é previsto em documentos oficiais sobre a Educação Infantil, que apontam que o atendimento às crianças pequenas seja

realizado por um profissional da área de educação preferencialmente formado em curso superior de Pedagogia, encontramos educadores de diferentes formações e experiências em diferentes campos de conhecimento. Segundo o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96),

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 2017).

Neste estudo, é importante compreender como se dá o trabalho realizado por esses profissionais oriundos de diferentes áreas de formação, já que, como sinalizado anteriormente, não é requisito que os educadores dos coletivos tenham a formação específica na área da Educação. No próximo capítulo, este aspecto será aprofundado, por meio das observações e entrevistas realizadas em três coletivos em funcionamento na cidade.

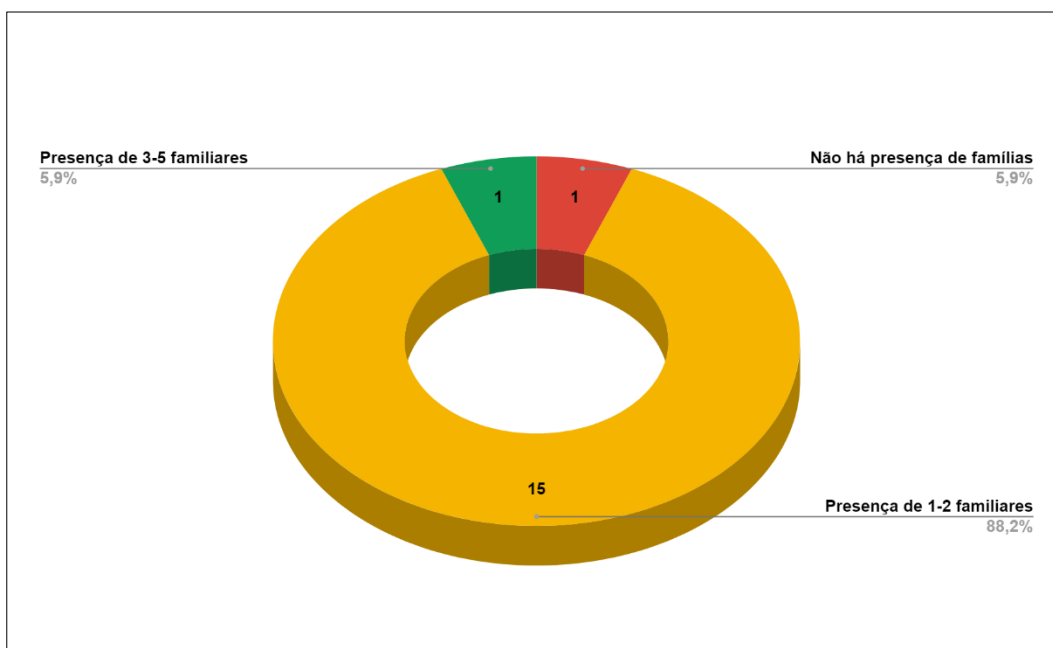
- **Quantitativo de pais que ficam com as crianças ao longo do dia**

Com a aplicação do questionário, buscou-se saber se a proposta dos coletivos estava, de fato, envolvendo as famílias no compartilhamento de cuidados das crianças. Ou seja, já que todos os coletivos que responderam ao questionário possuem educadores, era importante entender se os educadores atuavam sozinhos ou junto às famílias, como apregoado na proposta inicial quando do surgimento dos coletivos parentais na França.

Carpegiani (2017), ao realizar entrevista sobre creches parentais para um jornal de grande circulação, recebe informações de uma pesquisadora que teve a oportunidade de analisar a participação das famílias e custos na experiência francesa enquanto realizava seu doutorado na França.

Cada família precisa dedicar um tempo mínimo, que vai de um a quatro turnos mensais. “Como são regulamentadas e seguem uma série de parâmetros, são até um pouco mais caras do que as creches públicas que têm o valor calculado de acordo com a renda da família”, explica Carolina. (CARPEGIANI, 2017)

Gráfico 11: Quantitativo de famílias que ficam no coletivo parental por dia



Fonte: Dados da Pesquisa.

Quanto ao quantitativo de famílias que ficam diariamente nos 17 coletivos participantes da pesquisa, constatou-se que 15 possuem escala com um a dois familiares por dia, um coletivo com 3-5 familiares por dia e apenas um coletivo apontou que não há familiares com as crianças, somente os educadores. Nesses coletivos, a quantidade de pais que ficam presentes, ao longo do dia, na rotina varia de acordo com o quantitativo de crianças de cada coletivo e com o número de educadores contratados por essas famílias.

Do total de coletivos participantes da pesquisa, 16 funcionam com a proposta de ter sempre algum familiar presente e apenas um coletivo respondeu que não tem pais junto aos educadores, não seguindo a mesma lógica de compartilhamento do cuidado com outras famílias, como apresentado nos outros coletivos. Os dados demonstram que os pais desejam estar presentes e atuantes na infância de seus filhos. Tiba (2012) argumenta que:

Os pais sabem de suas responsabilidades quanto ao futuro de seus filhos. Quando se sentem incapazes – incluindo aqui um certo conforto –, tendem a delegar a educação de seus filhos a terceiros: escola, psicólogos, psiquiatras, assistentes sociais, babás, funcionários, avós, tios dos filhos etc. (TIBA, 2012, p. 116)

Conforme será possível constatar no próximo capítulo, os familiares participantes de coletivos parentais aqui investigados não demonstram a vontade de simplesmente delegar a educação de seus filhos a outras pessoas, mas sim compartilhar com outras famílias a educação e cuidados das crianças envolvidas no

processo, promovendo a valorização da força de um coletivo. Desta forma, suavizam as dificuldades encontradas enquanto se constituem e entendem seus papéis e responsabilidades enquanto família.

- **Visitas a espaços públicos da cidade**

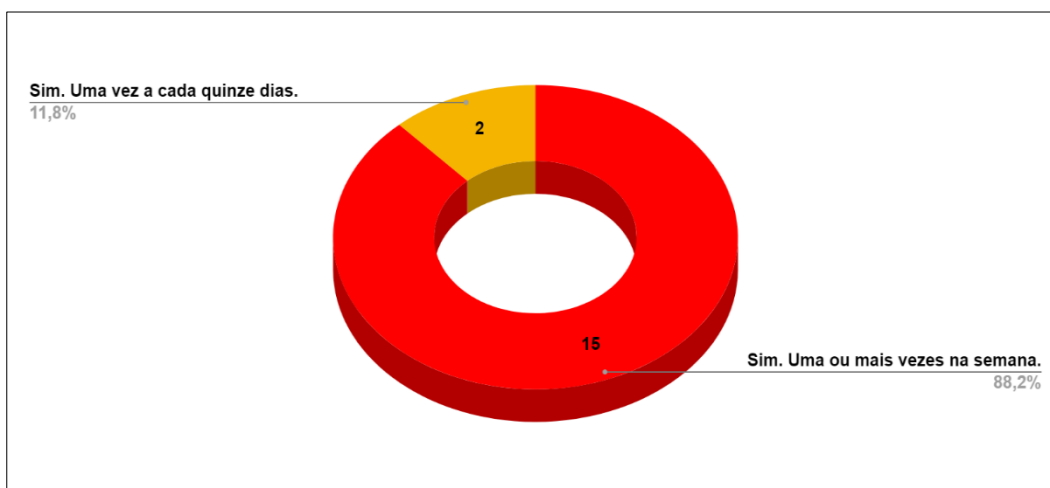
Uma das grandes dificuldades que as instituições educacionais enfrentam hoje é articular a escola a outros espaços educativos, principalmente quando esse processo envolve a faixa etária presente nas creches e pré-escolas da cidade. De modo geral, as crianças pequenas deixam de vivenciar experiências significativas para além da escola devido à crença de que ainda não estão prontas para compreender as propostas presentes nos museus e centros culturais, por exemplo. Não seria mais plausível refletir sobre a preparação dos museus, centros culturais e outros espaços públicos da cidade para receber as crianças? Carvalho e Lopes (2016) abordam a potência do museu para o universo infantil:

[...] museus são tidos como espaços de significação, encantamento, produção de conhecimento crítico, pesquisa, comunicação da natureza e da cultura por intermédio dos objetos expostos. A constituição da percepção infantil é potencializada pela possibilidade de ver os objetos – em seu tempo – e se ver nos objetos em uma proposição identidade/alteridade, que ajuda na percepção de si como sujeito ativo. Nesses espaços é possível apreender conhecimentos por meio de diversas maneiras de brincar e interagir, configurando relações entre a presença do passado e do presente. Sem perder de vista a leveza das atividades e aludindo ao papel indagativo e participativo das crianças, (...). (CARVALHO; LOPES, 2016, p. 914)

Levando em consideração a riqueza do conhecimento e da vivência da criança na cultura e na cidade, buscou-se, a partir de duas perguntas, identificar a relação entre os coletivos parentais e outros espaços da cidade, como praças, praias, museus e centros culturais. Os gráficos 12 e 13 apresentam os achados referentes a essas perguntas desse questionamento.

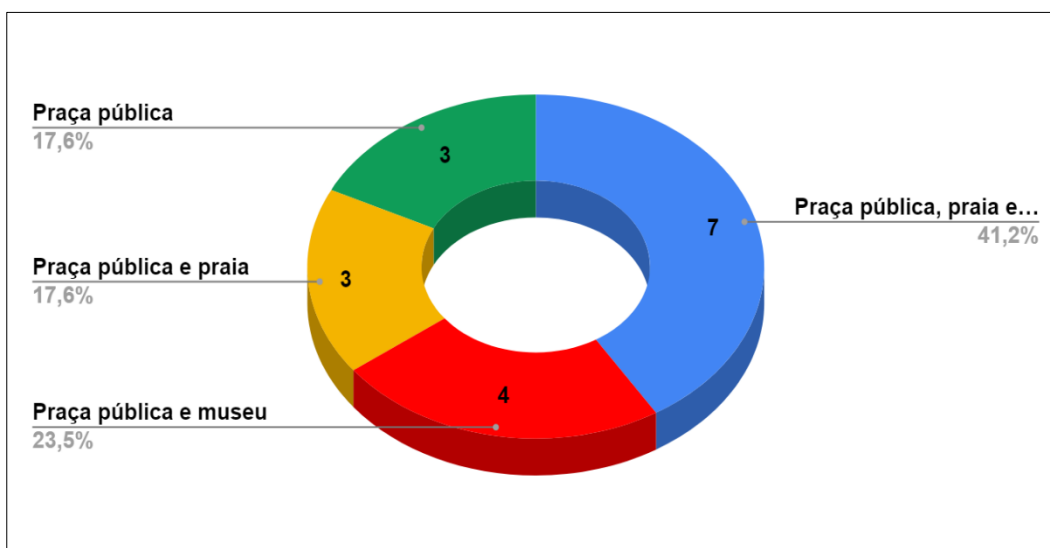
Os coletivos demonstraram uma frequência elevada a espaços públicos: dos 17 coletivos, todos declararam frequentar algum espaço público da cidade com as crianças, 15 realizam passeios com as crianças uma ou mais vezes na semana e dois coletivos frequentam esses espaços de 15 em 15 dias, assim como demonstrado no gráfico 12. Já no gráfico 13, estão representados os lugares frequentados pelos coletivos.

Gráfico 12: Frequência dos coletivos parentais em espaços públicos da cidade



Fonte: Dados da Pesquisa.

Gráfico 13: Locais visitados pelos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Com relação aos locais frequentados, dos 17 coletivos, sete sinalizaram que frequentam praças, praias e museus/centros culturais, quatro frequentam praças e museus/centros culturais, três frequentam praças e praias e três frequentam apenas praças da cidade. Foi possível verificar que todos os coletivos participantes da pesquisa se utilizam de espaços públicos da cidade, como praças, praias, museus e centros culturais.

As praças públicas configuram-se como o local mais visitado pelas famílias, seguido pelos museus e centros culturais e, por último, as praias da cidade. Martins, Silva e Gomes (2014, p. 01) argumentam que “as praças como espaço público desempenham importantes funções no ambiente urbano, entre elas a integração da comunidade e a melhoria da qualidade ambiental”, mas não se configuram como

um espaço usufruído como antigamente em decorrência do devido ao surgimento de outras formas de lazer ou até mesmo pela falta de segurança. Os coletivos parentais têm resgatado o uso desses espaços, onde as crianças podem brincar livremente e ter o contato com a natureza.

Esses dados demonstram que os coletivos valorizam a relação das crianças com os espaços da cidade, aspecto que foi também verificado nas entrevistas, confirmando a preocupação das famílias e educadores de que a criança tenha contato com a cidade, a natureza, com outras crianças e com artefatos culturais. A relação da criança com a cidade e a cultura na qual está inserida é fundamental no processo de desenvolvimento infantil. De acordo com Fazolo (2009),

Neste universo plural que se vê a partir do conceito – ou dos conceitos – de cultura está a criança. Produtora de sua história e imersa na sociedade de onde veio, também ela está participando ativamente de todo este conjunto de relações e estabelecendo diferentes formas de se relacionar com ele. Produção e criação de linguagem, sistema de relações sociais, dança, música, instrumentos de trabalho, práticas e valores definidos, ética e estética, sagrado e profano. Teia de significados que enredam o indivíduo/criança e fazem dele/dela sujeitos diferentes um dos outros a partir da experiência que vivem dentro dessas teias. (FAZOLO, 2009, p. 03)

3.3.

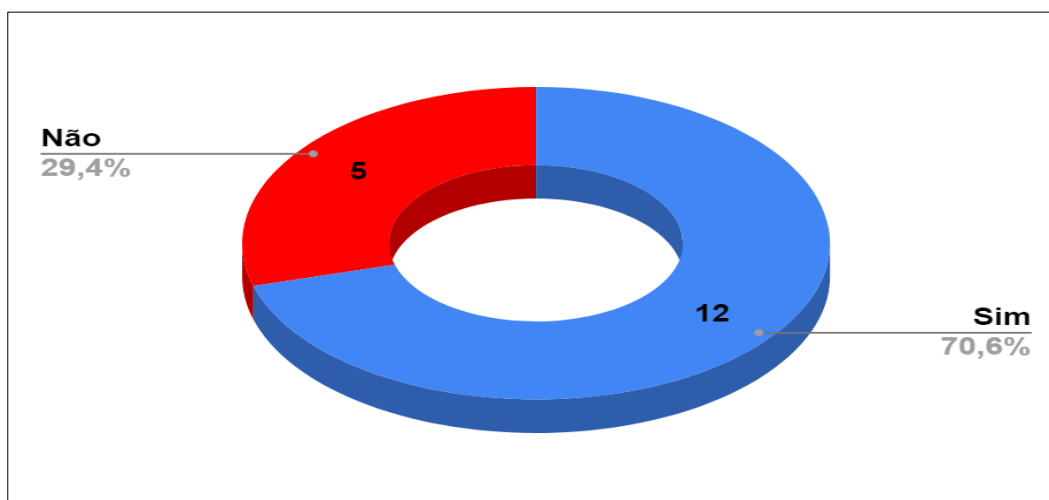
Propostas pedagógicas desenvolvidas nos coletivos parentais

Um dos objetivos com a aplicação do questionário foi saber se os coletivos parentais adotam alguma linha pedagógica, identificando autores ou propostas que embasam as práticas realizadas com as crianças durante seu funcionamento. Kramer (1997) sinaliza que toda proposta contém uma aposta, um projeto político de sociedade. Compreende a proposta pedagógica como um caminho e não um lugar. Para a autora “[...] todo projeto político-pedagógico é fundamentalmente um trabalho de opção, de decisão política, a que se subordinam objetivos, estratégias, recursos.” (KRAMER, 2008, p.53)

O trabalho pedagógico em educação infantil, da maneira como entendo, não precisa ser feito sentado em carteiras; o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte (KRAMER, 2008, p.60).

Primeiramente, buscou-se identificar se o coletivo seguia alguma vertente pedagógica, como demonstrado no gráfico 14. No questionário, havia um espaço para que pudessem especificar essa vertente e, foi possível constatar a diversidade das respostas.

Gráfico 14: Presença de inspiração pedagógica nos coletivos parentais



Fonte: Dados da Pesquisa.

Em relação à vertente pedagógica, as respostas das famílias e dos educadores sinalizaram que, dos 17 coletivos, 12 adotam alguma vertente pedagógica. Apenas cinco disseram não seguir vertentes pedagógicas. Entre os que declararam que sim, foi possível perceber que os coletivos acreditam em diversas inspirações pedagógicas para compor suas ações. Esses dados também apontam que tanto os educadores quanto as famílias estão atentos às propostas educativas, refletindo sobre as mesmas no cotidiano dos coletivos, já que as respostas não foram fornecidas apenas das educadoras, e que há liberdade de escolha dos modelos educativos entre as propostas.

Além de escolher seus temas, a liberdade da educação não-formal ou não-escolar se caracteriza também por poder escolher aqueles apoios que julgam necessários à sua atividade educativa, por definir a natureza das mensagens (que podem se valer de conhecimentos científicos, mas podem também criticar a ciência) e por determinar quais as suas intenções no ato de educar. Ela pode informar, provocar emoções, fazer os educandos sonharem ou levá-los a criar algo novo em qualquer campo das ciências, das artes ou do domínio do corpo, ou da política. (SIMSON et al., 2001, p. 62)

Apesar das diferentes propostas sinalizadas, o livre brincar foi uma das ações mais citadas pelos participantes da investigação. A abordagem montessoriana foi apontada como sendo utilizada em seis dos 12 coletivos que responderam afirmativamente. Alguns deles também citaram outras inspirações, como a Educação Libertária, Reggio Emilia, Pedagogia Waldorf etc.

A seguir, algumas das respostas fornecidas pelos coletivos que afirmaram se basear em diferentes inspirações pedagógicas:

Sofremos a influência de diferentes linhas pedagógicas que se fundem e se reconstróem em nossa prática cotidiana (o livre brincar, as experiências de Reggio Emilia, Maria Montessori e outras).

Muitas inspirações, entre elas: Montessori, Pedagogia Waldorf e abordagem Emmi Pikler.

Algumas inspirações, mas poderia citar o livre brincar como principal fundamento do coletivo.

Entendemos que se faz necessário nos basearmos em algumas linhas pedagógicas, como: Reggio Emilia, Winnicot, Montessori, o livre brincar, respeitando sempre as demandas e especificidades da faixa etária das crianças.

Não tem uma única inspiração, mas buscamos nos basear na Educação Libertária.

Fazemos uma mescla de tudo que já estudamos e vamos inventando um caminho próprio que acolhe as diferenças dos olhares, ao mesmo tempo em que busca coerência nestas falas.

Os dados coletados indicam que a maior parte dos coletivos está refletindo sobre suas propostas pedagógicas. Como visto acima, o livre brincar aparece como proposta pedagógica primordial em muitas respostas. O brincar é um direito e uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas, permite a construção e reconstrução das relações sociais, culturais e históricas.

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

Referenciais importantes para a educação foram citados, entre eles: a proposta de Maria Montessori, Reggio Emilia, Pedagogia Waldorf, abordagem Emmi Pikler e Pedagogia Libertária. As inspirações pedagógicas mencionadas configuram-se também a base de inúmeras escolas brasileiras que superaram o modelo defendido na educação tradicional e servem igualmente como alicerce para pensar novas formas da criança se relacionar com a cultura e o mundo em que vive, principalmente através da brincadeira.

Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver. (KISHIMOTO, 2010, p. 1)

A abordagem montessoriana está entre as inspirações pedagógicas mais citadas nos coletivos parentais. Montessori²² (1985) argumenta que a criança precisa ser respeitada em sua individualidade e suas necessidades físicas, emocionais e intelectuais, devem ser supridas para que ela se desenvolva de forma saudável. De acordo com a educadora, o ambiente deve ser preparado com objetos disponíveis e de fácil acesso para que as crianças possam, com autonomia, se sentir à vontade para construir, buscar, descobrir, aprender e enfrentar desafios. Considera que o espaço precisa despertar o interesse dos pequenos, permitindo que eles se movimentem livremente e utilizem os recursos disponibilizados para se desenvolver.

Outra proposta citada é baseada na experiência de Reggio Emilia, região localizada na Itália. Nessa proposta, assume-se que os adultos têm como tarefa prioritária a escuta e o reconhecimento das potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade. Os conhecimentos são pesquisados e investigados a partir do interesse apresentado pelas crianças, dando ênfase ao papel dos atelieristas, que realizam um trabalho voltado para as Artes articulado com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. O trabalho coletivo é uma das bases da experiência de Reggio Emilia, que acredita em uma cidade educadora. Martins (2016) relata sobre o comprometimento das crianças e da sociedade como um todo na educação das crianças da cidade.

Após o término da Segunda Guerra, de acordo com a história da cidade, mulheres ergueram e administraram escolas para seus filhos. Tal fato histórico dialoga com a realidade de Reggio, que mesmo sem financiamento previsto em Lei para Educação Infantil, suscitou na sociedade o necessário comprometimento que viabiliza a cobrança quanto aos investimentos do Estado. [...] Pela cidade é possível presenciar que a proposta pedagógica valoriza a linguagem gráfica, havendo exposições de trabalhos artísticos, produzidos pelas crianças, para a comunidade. (MARTINS, 2016, p. 9 e 11)

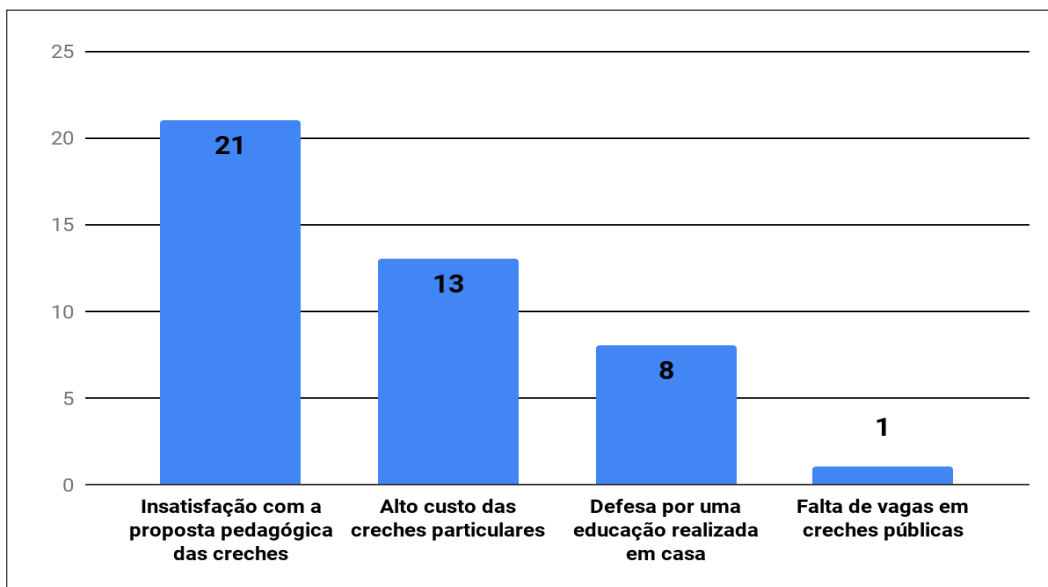
²² Maria Montessori nasceu na Itália em 1870, na cidade de Chiaravalle. Foi uma pedagoga que renovou o ensino, desenvolvendo um peculiar método que ficou mundialmente conhecido como método Montessori. Disponível em: <https://www.infoescola.com/biografias/maria-montessori/>. Acesso em: 12 de jan. 2019.

3.4.

Motivos de escolha pelo coletivo parental, potências e contribuições sociais

Com a aplicação do questionário, buscou-se conhecer os motivos da opção por esse tipo de educação: se estaria atrelado a uma insatisfação com a creche ou se estaria relacionado à decorrência da falta de creches públicas, por exemplo, como verificado no momento do surgimento das creches parentais na França. Os participantes podiam assinalar as quatro alternativas apresentadas ou apontar outros motivos e, entre as opções, estavam: a falta de vagas em creches públicas, a insatisfação com a proposta pedagógica, o alto custo das creches particulares e a defesa por uma educação realizada em casa.

Gráfico 15: Motivos de escolha pelo coletivo parental



Fonte: Dados da Pesquisa.

Nesse item, dos 28 participantes que responderam ao questionário, apenas um optou por não dar uma resposta, e os demais forneceram dados importantes para a compreensão dos motivos de busca e escolha pelo coletivo parental. A insatisfação com a proposta pedagógica das creches configurou-se como o principal motivo apresentado pelos participantes da pesquisa, seguido pelo alto custo de creches particulares, pela defesa por uma educação realizada em casa e, por último, a falta de vagas em creches públicas. O Coletivo Casa-Escola declara uma das motivações do grupo para a criação da proposta:

Outro ponto é a insatisfação, em geral, com a qualidade da educação oferecida pelas instituições, tanto públicas como privadas: Começou então a procura da “creche”, porém, os espaços educativos, em sua maioria, seguiam o modelo tradicional de educação onde há uma desvalorização do corpo; uma relação autoritária entre o educador, o cuidador e a criança; uma imposição de atividades para serem desenvolvidas em um tempo pré-determinado (desconsiderando a potencialidade e os ritmos individuais); uma falta de contato com o entorno e uma limitada participação da família, especialmente dos homens, nas dinâmicas pedagógicas [...] A procura de uma escola no Rio de Janeiro pelo grupo de mães e seus parceiros mostrou que os espaços que trabalham na contramão da lógica do cuidado massivo e terceirizado são escassos e muito caros. Diante desse contexto, o pequeno grupo, que foi ganhando novos integrantes com a entrada de outro casal, pensou na possibilidade de se juntar para construir um projeto educativo próprio aproveitando a flexibilidade de tempo e os talentos de cada um, pensando naquilo que podemos fornecer, além da presença e além do cuidado. (CASA-ESCOLA, 2016)

Além dos itens disponibilizados no questionário para os motivos pela opção dos coletivos, dez participantes explicitaram sua motivação:

Carga horária menor e processo de adaptação da criança mais progressivo. Maior envolvimento e presença na infância das crianças, elas ficam menos doentes, mais participação dos pais no dia a dia e maior controle alimentar. Participação em novos modelos educacionais.

Resistência à educação institucional e terceirização total da educação dos filhos.

O coletivo parental pode ser muito mais rico tanto para as crianças como para as famílias nos primeiros anos de vida.

Além da insatisfação com a proposta pedagógica das creches institucionais e do alto custo das creches privadas que possuem uma proposta pedagógica atrativa, é imprescindível que bebês (menos de 2 ou 3 anos) se relacionem com outras crianças/famílias em um ambiente familiar, menos "encaixotado" e mais livre.

Vontade de experimentar outros formatos, pautados pelo compartilhamento do cuidado e pela gestão coletiva.

Como educadora, apesar das propostas pedagógicas de algumas escolas trabalhadas terem sido interessantes, a prática com as crianças, as relações profissionais e trabalhistas não eram coerentes.

Bebês ainda pequenos se beneficiam mais de um ambiente acolhedor da casa.

Promover uma cidade educadora que considere as crianças sujeitos de direitos.

Conforme sinalizado, a partir das 27 respostas obtidas dentre os 28 participantes do questionário, observa-se que majoritariamente a escolha por um coletivo parental foi motivada pela insatisfação com a proposta pedagógica oferecida pelas creches. Em segundo lugar, foi possível constatar que as creches particulares que oferecem uma proposta pedagógica que agrada mais a essas famílias possui um alto custo de mensalidade, indicando, ainda, que entre as creches as propostas pedagógicas que mais agradam aos familiares de coletivos parentais

estão na rede privada de ensino. Surge, então, mais uma indagação, apesar de esta não ser o foco desta pesquisa: como será que essas famílias observam a qualidade da educação na rede pública da cidade do Rio de Janeiro?

Seria também necessária uma outra pesquisa para compreender o que levou os 21 participantes da pesquisa, do total de 28, a assinalar a alternativa que aponta para a insatisfação com as propostas pedagógicas das escolas. O que as escolas têm utilizado como proposta pedagógica? O que caracteriza uma educação infantil de qualidade? Para Albuquerque (2016):

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, para a apreensão da qualidade nas instituições, devem ser levados em consideração: o planejamento institucional, a multiplicidade de experiências e linguagens, as interações, a promoção da saúde, os espaços, materiais e mobiliários, a formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais, a cooperação e troca com as famílias e a participação na rede de proteção social. Este é um cenário que dificilmente pode ser capturado em um projeto redigido, mas que precisa ser almejado com o objetivo de promover o desenvolvimento global das crianças da educação infantil, assim como na igualdade no acesso às oportunidades educacionais. (ALBUQUERQUE, 2016, p. 144)

É possível considerar que os pontos mencionados acima são também relevantes para os participantes de coletivos parentais na cidade? Por que a maioria das propostas pedagógicas não agrada às famílias dos coletivos parentais? Estas indagações serão retomadas no próximo capítulo; entretanto, esta pesquisa não tem como objetivo principal aprofundar esta temática, embora forneça pistas e reflexões acerca desses questionamentos. Cabe ainda refletir quais experiências pedagógicas podem servir de alicerce para o desenvolvimento das crianças, dentro e fora da escola.

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma Educação Infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano, que ao invés de se transformar numa rotina de espera e da mesmice, possa se caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca. (NUNES, 2006, p.22)

Bárbara Fagundes, pedagoga, mãe de uma criança que participa de um coletivo na cidade do Rio de Janeiro, já citada nesta investigação, em uma entrevista realizada em 2018 para um jornal de grande circulação na região²³, aponta que no Brasil há motivações diferentes das que foram constatadas na França para o surgimento dos coletivos parentais. Declara que encontrou no coletivo parental o

²³ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/creches-parentais-ganham-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-22926903>. Acesso em: 15 nov. 2018.

que há tempos buscava para o seu filho, depois de uma experiência em uma escola que exigia dever de casa aos três anos de idade: “Não era essa a infância que eu queria para o meu filho. Na creche parental, a prioridade é o livre brincar. [...] E não tem essa de a mãe ficar sabendo o que aconteceu com o filho por um bilhete escrito na agenda. Os recados são dados olho no olho, a troca com as educadoras é diária”. O relato vai ao encontro das críticas sobre o modelo tradicional de educação que Gohn (2014) expõe:

O aprendizado "instrucionista" contido nos métodos tradicionais das escolas, ou nas estruturas mais antigas das chamadas educação por correspondência (baseada no exercício de manuais escritos) ou nas orientações da educação permanente (que preconizava a adição de conteúdos extraescolares para completar o que não se aprendia nas escolas), tem sofrido uma crítica demolidora. O debate atual sobre a aprendizagem situa-se num plano de horizontes e perspectivas, envolvendo, necessariamente, a questão da educação, da cultura e formação dos indivíduos (e não apenas preparação), das redes de compartilhamento e como se dá o próprio processo de conhecimento. Na educação não formal, [...] o contexto tem um papel de alta relevância porque ele é o cenário, o território de pertencimentos dos indivíduos e grupos envolvidos. (GOHN, 2014, p. 4)

Pode-se pensar que essas famílias têm aspirações para a infância de seus filhos que, muitas vezes, não são contempladas pelas propostas desenvolvidas em creches da cidade – ou ainda, quando são, exigem um investimento financeiro alto. Neste contexto, os coletivos tornam-se uma possibilidade mais barata e mais vantajosa para algumas famílias, proporcionando para as crianças o que elas e eles acreditam como proposta pedagógica ideal para um grupo de crianças.

A última pergunta do questionário teve como objetivo encontrar pistas sobre o que os participantes dos coletivos parentais consideram como potência/contribuição desses grupos para a sociedade. A seguir são elencadas 10 das 25 respostas obtidas neste item: dos 28 participantes, três optaram por não responder à pergunta.

Participação ativa na educação e criação dos filhos.

A relação entre as famílias. Cuidados e atenção mais focados na individualidade de cada criança.

Aproxima família e educadores, aproxima as mães e pais da educação dos filhos.

É possível trabalhar com mais de uma abordagem pedagógica. Aumenta a rede de apoio de famílias que não são do Estado ou que não tem ou não podem contar com amigos e familiares. É uma alternativa mais barata, no entanto para mim esse ponto é sensível já que as educadoras ganham pouco por hora.

Inserção das crianças nos espaços públicos de forma cotidiana, saída do modelo totalmente terceirizado de educação, aproximação dos pais na

educação dos filhos, criação com afeto e liberdade, valorização do cuidado como forma efetiva de promoção à saúde, saída do panorama individualista de sociedade onde cada família se relaciona apenas com a sua própria família em sua própria casa, conexão com o outro de forma coletiva, resistência política contra o modelo de sociedade e educação voltadas para produção e consumo etc.

O coletivo x é um espaço de reflexão sobre infância, mas também sobre existir em coletivo. Nossas discussões abrangem muitas esferas da vida em sociedade e juntos buscamos repensar as formas que nos são impostas e chegar juntos em caminhos mais coerentes. Estar em coletivo de maneira horizontal, pôr em prática uma educação antirracista, repensar a relação que estabelecemos com a parte financeira, e tantas outras reflexões que permeiam nossa existência. O grupo é espaço de criação conjunta de práticas mais coerentes e possíveis, e essa criação é reverberada por todos que dela compartilham, para além desse tempo/espaço.

Um coletivo parental possibilita dividir a responsabilidade pelos cuidados e pela educação dos nossos filhos para além do Estado ou de iniciativas privadas. Dessa maneira, contribui para um olhar mais próximo, mais particular da primeira infância. Possibilita também, uma passagem menos traumática do seio familiar para a instituição "escola" na primeira infância. A autorresponsabilidade das famílias para com a educação de seus filhos, o "desemparedamento" da infância, a apropriação dos espaços da cidade e a comunidade de aprendizagem que se cria.

O retorno do sentido de aldeamento ou comunidade, no nosso caso, urbano. A apropriação dos pais na educação de seus filhos. Uma opção ao sistema tradicional de ensino, com regras rígidas, fechadas e enquadradas, tanto para adultos, quanto para bebês e crianças. E por fim, não menos importante, um resgate ao protagonismo da infância.

A garantia dessas crianças vivenciarem suas infâncias. A possibilidade (e privilégio) de poder pensar sobre educação e agir de acordo com as reflexões e intenções dos atores diretamente envolvidos, além das normas institucionais e grandes documentos que, muitas vezes, estão desconectados com os espaços educativos. Podem ser experiências inspiradoras para um espaço público de educação, por mais que sejam restritas a grupos pequenos e aconteçam em espaços privados. Muitas dessas crianças frequentam a escola regular depois da experiência em um coletivo, o que leva para as escolas, famílias mais envolvidas no processo educativo de seus filhos e provavelmente mais engajadas nas instituições educativas que as atendem. A possibilidade de gerar redes de trocas, solidariedade e afetos que questionam a noção tradicional de família e que desmercantilizam a noção de educação. Além da oportunidade de questionar a condição acolhedora e educativa das cidades e dos espaços públicos para a primeira infância.

A partir das respostas fornecidas pelos participantes, constatou-se que esses sujeitos s da pesquisa acreditam que o coletivo contribui para a construção de um modelo educacional que dedica cuidados e atenção mais individualizada, pois o número de crianças por adultos nesses espaços é menor. As respostas apontam que é um espaço potente para aproximar as famílias da educação de seus filhos, saindo

de um modelo totalmente terceirizado de educação e possibilitando o compartilhamento de responsabilidades e a criação de redes de apoio entre famílias. Desta forma, consideram que realizam uma educação colaborativa de cuidados com as crianças nesses espaços.

Há, também, o argumento de que o modelo é importante para as famílias que vieram morar no Rio de Janeiro e não podem contar com o apoio de familiares ou amigos próximos. Os participantes acreditam que essa iniciativa contribui para se romper com um panorama educacional individualista de sociedade, em que cada família se relaciona apenas com a sua própria família em casa e em outros espaços. Ponderam, ainda, que o modelo auxilia na passagem menos traumática do seio familiar para a instituição "escola" na primeira infância pois,

Apesar dos esforços de muitos profissionais de creche de interagir com as famílias, visando compartilhar a educação infantil, ainda há evidentes dificuldades de se lidar com o aspecto relacional do confronto entre os indivíduos envolvidos no cuidado da criança, dados seus pontos de vista diversos. (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 172)

A entrada na escola pode se configurar como um momento de angústia, insegurança e frustração para crianças e adultos, principalmente quando as famílias não encontram espaço para dialogar e compreender como se dará esse processo. Alguns familiares ainda carregam a culpa por não poder estar com as crianças devido à necessidade de trabalhar, sendo “obrigados” a matriculá-la na creche, como pode ser percebido no relato de uma mãe de uma criança de três anos.

Minha mãe não tinha condições de ficar com ela, devido à idade, então, fui obrigada a fazer isto, embora não quisesse. Eu achava que ela era muito pequena, ia completar os dois anos, além de que ela vem de uma adoção, então ela já vem com uma rejeição, uma certa carência. Você tira uma criança de um abrigo pra depois pôr numa creche! Eu sempre achei que o lugar ideal da criança é junto da mãe, mas infelizmente eu preciso trabalhar (mãe de Rute, três anos). (MARANHÃO; SARTI, 2008, p. 175)

Em 2018, o pediatra Daniel Becker, em entrevista veiculada em um jornal de grande circulação²⁴ sobre os coletivos parentais, declara que vê com bons olhos o crescimento das creches parentais na cidade. De acordo com o médico, “o resgate do senso de comunidade promovido pelas creches parentais é muito interessante neste mundo tão individualista em que vivemos. Crianças pequenas devem brincar e interagir com outras crianças e, se possível, não ficar confinadas entre quatro paredes”.

²⁴Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/creches-parentais-ganham-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-22926903>. Acesso em: 15/11/2018.

Com a aplicação do questionário, percebeu-se, também, a defesa de que esse modelo possibilita uma aproximação maior entre famílias e educadores, com constantes trocas sobre o desenvolvimento das crianças dos coletivos. Quanto ao pedagógico, citam a valorização efetiva na promoção da saúde das crianças, a criação com afeto e liberdade, a possibilidade de realizar um trabalho com diferentes abordagens pedagógicas de acordo com os ideais de cada coletivo e o reforço às contribuições advindas de vivências coletivas.

Os 17 coletivos participantes da pesquisa, ao valorizarem a inserção das crianças em espaços públicos da cidade, contribuem para o que Tiriba (2010) aponta como o “desemparedamento” da infância, fazendo com que as crianças se apropriem desses espaços e aprendam junto com uma comunidade, oferecendo espaços livres e com uma maior relação entre criança e natureza.

Em muitas respostas, foi possível observar que alguns coletivos se propõem a refletir coletivamente sobre questões que permeiam a existência dos indivíduos em sociedade. Apontam que essas reflexões vão além do que é a infância e abordam, por exemplo, questões de consumo, o que é viver em um coletivo em uma sociedade cada vez mais individualista, educação antirracista e diversidade cultural, ou seja, temáticas que se fazem urgentes na atual sociedade brasileira. De acordo com Retondar (2008),

A sociedade de consumo caracteriza-se, antes de tudo, pelo desejo socialmente expandido da aquisição do supérfluo, do excedente, do luxo. Do mesmo modo, se estrutura pela marca da insaciabilidade, da constante insatisfação, onde uma necessidade preliminarmente satisfeita gera quase automaticamente outra necessidade, num ciclo que não se esgota, num continuum onde o final do ato consumista é o próprio desejo de consumo. (RETONDAR, 2008, p. 138)

Levisky (1998) argumenta que a cultura atual não cultiva valores humanos que preconizem o convívio em grupo, a coletividade, mas sim valores desagregadores, manifestados no individualismo exacerbado, na incitação ao lucro e na liberalidade das pulsões, criando vínculos frágeis e imediatos entre os indivíduos.

A sociedade pode se enfraquecer enquanto os sujeitos estão preocupados apenas com as questões individuais, em vez de pensar em uma perspectiva coletiva. Os coletivos parentais vêm se fortalecendo ao lutar pela infância e ao resgatar uma compreensão da potência de olhar para o outro, viver com o outro, aprender com o outro. Além disso, outras temáticas são aprofundadas nas práticas de coletivos,

como o rompimento com a lógica do consumo, em que a natureza, as embalagens empregadas e utensílios domésticos se transformam em brinquedos e brincadeiras, sem distinções de gênero – nada de menino só usar a cor azul ou brincar só de carros e não com panelas. Padilha (2007) esclarece que

As relações humanas é o que nos interessa no início do processo pedagógico, justamente porque se trata de educar para a convivência, para as inter-relações e para as interconexões entre as pessoas e entre elas com o planeta, nas suas mais complexas, mais singelas e mais dinâmicas dimensões. (PADILHA, 2007, p. 220-221)

Para melhor compreensão das relações estabelecidas entre adultos e crianças nos coletivos parentais presentes na cidade, o capítulo seguinte busca ampliar a reflexão sobre a temática, com a apresentação de três experiências de coletivos parentais que foram observados ao longo da pesquisa. Trechos de entrevistas com famílias e profissionais que atuam nesses coletivos foram, então, selecionados e tornaram-se fundamentais para se conhecer um pouco mais sobre os modos de funcionamento e as propostas pedagógicas desenvolvidas nesses três espaços de investigação.

4

Compartilhando experiências de coletivos parentais

4.1.

A escolha dos coletivos e o perfil dos entrevistados

Quando a pesquisa sobre os coletivos parentais teve início, foi possível identificar coletivos em funcionamento por meio das páginas do *Facebook* e, após contato com dois desses coletivos, iniciou-se a etapa de observação, buscando-se ainda outros coletivos para a pesquisa. Com a divulgação do questionário *online*, participantes de coletivos parentais se mostraram curiosos com os objetivos do estudo nas páginas da rede social e começaram a indicar sujeitos que participam da experiência para o preenchimento do questionário. Por meio deste instrumento e de encontros com famílias que se disponibilizaram a contar mais sobre a proposta e abrir espaço para a realização de entrevistas e de observação das atividades realizadas, três coletivos parentais foram selecionados para que suas experiências e práticas fossem conhecidas a partir deste estudo.

Inicialmente, a seleção dos coletivos para a realização dessas etapas tinha como critério a busca por coletivos nas diferentes regiões da cidade: zona sul, zona norte, zona oeste e centro. Com os dados fornecidos pelo questionário, observou-se que seria possível encontrar coletivos parentais para a pesquisa localizados na zona sul, zona norte e centro, pois, conforme já sinalizado, a pesquisa não evidenciou a presença da experiência educativa na zona oeste da cidade.

Ao iniciar o contato com os coletivos, dois deles – que foram identificados na zona norte – sinalizaram que estavam em momento de modificações e adiaram as observações, o que se configurou em obstáculo, devido ao prazo para a realização da pesquisa. Optou-se, então, por adotar outro critério: o tempo de funcionamento dos coletivos, buscando realizar as observações e entrevistas com um coletivo em funcionamento há mais de cinco anos, outro entre 2-3 anos e outro de formação recente, em 2018. Por meio de contatos, rapidamente três coletivos se prontificaram a participar da pesquisa, um localizado na zona sul e dois na área central da cidade, respeitando os critérios estabelecidos.

Foram então realizadas duas observações em cada coletivo, com a finalidade de observar as atividades desenvolvidas nos espaços, totalizando seis dias de observação. Quanto às entrevistas, foram realizadas em outro momento, com o

intuito de ouvir o que os participantes tinham a dizer sobre a proposta. Buscou-se realizá-las com pelo menos um familiar e uma educadora de cada um dos três coletivos, ou seja, duas entrevistas em cada coletivo, contabilizando o total de seis entrevistas. Cabe destacar que os participantes foram solícitos e acolhedores em todas as observações e entrevistas realizadas. Desse modo, durante a etapa de observação e entrevista com as famílias e educadoras dos coletivos parentais pesquisados, foi possível identificar a origem dos coletivos, informações referentes ao funcionamento, aos espaços ocupados e às propostas pedagógicas de cada um desses coletivos.

Quando a etapa das entrevistas teve início, surpreendentemente percebeu-se que as entrevistas não ocorreriam de modo individualizado, como se planejava *a priori*, pois, ao marcar com uma família, perguntavam se a educadora poderia participar, de modo a contribuir com a conversa. Pode-se intuir que as relações dentro do coletivo tendem a ser orientadas de modo horizontal, acreditando, assim, que a entrevista pode e deve ser realizada de forma conjunta, fornecendo uma continuidade do que foi dito entre família e educadores. Durante as entrevistas, alguns momentos proporcionaram um movimento bem interessante: verificou-se conflito nas respostas entre educadora e família, ao mesmo tempo em que conversavam e buscavam uma resposta em comum, relembando partes da trajetória do coletivo.

Durante as observações das atividades desenvolvidas nos coletivos foi utilizado um caderno de campo, em que falas, ações realizadas no dia e reflexões suscitadas foram registradas. Cabe esclarecer que os coletivos possuem um nome, mas, no contexto desta investigação, os nomes utilizados são fictícios, tanto dos coletivos quanto dos participantes da pesquisa, de modo a preservar a identidade dos mesmos, das crianças, bem como de seus entrevistados.

Mar, Terra e Sol foram os nomes carinhosamente pensados para os coletivos, já que na observação foi possível constatar que eles buscam se conectar com a natureza, valorizando-a no dia a dia das crianças, cada um a seu modo. No quadro a seguir, buscou-se identificar o perfil das entrevistadas, informando o nome fictício escolhido para cada uma delas, o papel desenvolvido no coletivo de que cada uma participa, bem como idade, formação acadêmica e tempo que atua em coletivos parentais.

Quadro 2: Perfil das entrevistadas

Coletivo	Nome fictício e papel no coletivo	Idade	Formação	Tempo de inserção em coletivos
Coletivo Mar	Claudia –Mãe	40	Arquitetura e Urbanismo	2 anos
Coletivo Mar	Amanda –Educadora	32	Pedagogia Mestrado em Educação Especial Inclusiva	3 anos
Coletivo Terra	Mariana – Mãe e educadora	37	Artes Cênicas Mestrado em Ensino da Arte	4 anos
Coletivo Terra	Carla –Educadora	37	Pedagogia Mestrado em Educação	5 anos
Coletivo Sol	Márcia –Mãe	33	Jornalismo	1 ano
Coletivo Sol	Yasmin –Educadora	37	Direito	1 ano e seis meses

Fonte: Dados da Pesquisa.

Ao longo da pesquisa, de modo a possibilitar um maior conhecimento das propostas dos coletivos, outros encontros foram proporcionados pelos sujeitos envolvidos na investigação, como o convite para uma roda de conversa com educadores de coletivos parentais. Neste momento, foi possível conhecer a particularidade da vivência de profissionais contratadas que atuam como educadoras nos coletivos e questões referentes à prática pedagógica com as crianças. A oportunidade de também participar de uma roda de conversa com famílias sobre coletivos parentais, em que duas trajetórias de coletivos parentais foram explicitadas e debatidas pelo grupo, contribuiu para o estudo, somando outras experiências, trocas e novos dados para a pesquisa.

Neste capítulo, busca-se apresentar os três coletivos investigados na etapa de observação e entrevistas. Para tanto, optou-se por organizar o material analisado em três categorias, apontando semelhanças e diferenças entre as propostas realizadas nos três coletivos: (i) *Conhecendo o coletivo*, onde são explicitadas a formação das famílias e a criação dos coletivos; (ii) *Os espaços ocupados pelo coletivo*, que analisa a organização e estrutura dos espaços, como, por exemplo, se há rodízio entre as casas ou apenas uma, e se frequentam outros espaços além da casa; (iii)

Proposta pedagógica, que descreve as relações, as atividades e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada coletivo.

O tempo destinado para a observação dos Coletivos investigados foi determinado pela carga horária de funcionamento de cada um. No Coletivo Mar a observação ocorreu durante dois dias, em período integral (manhã e tarde), no Coletivo Terra e no Coletivo Sol as observações ocorreram durante duas tardes, pois funcionam apenas durante esse período. Aragão e Silva (2012, p. 50) entendem que a “observação se constitui de uma ação fundamental para análise e compreensão das relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si e com o meio em que vivem”. Por meio da observação, foi possível aprofundar os dados obtidos nas respostas do questionário, possibilitando novos achados.

4.2.

Coletivo Parental Mar - “*Aqui a gente cuida de todo mundo!*”

Após alguns contatos com os sujeitos envolvidos nos coletivos parentais participantes do questionário, uma das mães do Coletivo Mar, localizado na zona sul da cidade, aceitou conversar sobre a pesquisa. Após ter sido explicitada a proposta de investigação a respeito dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro, a mãe disse que conversaria com as outras famílias participantes do Coletivo sobre a possibilidade de realização das observações e entrevistas e declarou sua alegria em relação ao desenvolvimento do estudo.

O grupo aceitou a proposta e tiveram início os contatos com a família responsável pelo compartilhamento de cuidados no dia em que a primeira observação ocorreria. O encontro foi marcado em uma praça pública de um bairro na zona sul da cidade, espaço onde as crianças costumam se encontrar e passar as manhãs, como naquele dia da semana. Foram realizadas duas observações com a finalidade de observar as atividades realizadas no Coletivo Mar. Tendo em vista que a entrevista com uma das mães do Coletivo aconteceu em um dia que ela estaria com as crianças, foi possível vivenciar mais algumas horas de observação no Coletivo, contando também com a presença de outros dois pais, que contribuíram com informações sobre o grupo, o funcionamento e as propostas desenvolvidas.

- **Conhecendo o Coletivo**

Com a realização das entrevistas, foi possível constatar que as famílias do Coletivo Mar se uniram em busca de apoio nos primeiros meses de vida das crianças, pois não acreditavam que estava na hora de colocar seus filhos em uma creche e perder o vínculo diário que mantinham com as crianças. Um pai participante do Coletivo relatou que uma das mães ouviu falar sobre a experiência desenvolvida com uma família de franceses que moram na cidade do Rio de Janeiro, o que os motivou a ler e pesquisar mais sobre a proposta. Em entrevista, a mãe de uma das crianças explicita seu primeiro contato com a proposta de coletivo parental:

Quando eu fiquei sabendo de creche parental achei uma loucura, mas eu não conhecia. Me falaram tem um movimento novo, creche parental em que os pais se encontram, eu imaginava uma escola em que os pais se encontram. Uma amiga disse que tinha o coletivo x e aí quando conhecemos o sistema o olho brilha um pouco, pois é um grupo de pais e um grupo de crianças pequenas. [...] depois que eu conheci eles e a educadora, que meio que milita de usar os espaços públicos, foi bom. Geralmente na creche paga um preço bem alto e tem um espaço pequeno, não tem verde, não tem natureza. Quando ele ia nas creches eu ficava pensando quanta criança tinha junta! (Entrevista – Claudia / Mãe do Coletivo Mar. Junho/2018)

Tendo feito a opção pelo coletivo, o grupo de pais colocou um anúncio nos murais da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em busca de uma pedagoga para acompanhar o coletivo parental, pois avaliaram que seria importante ter alguém com conhecimento sobre a infância para auxiliar nesse processo. Em julho de 2016, o Coletivo foi criado, inicialmente com três famílias e uma educadora e, logo em seguida, mais uma família passou a compor o grupo. Durante a pesquisa, o Coletivo era então composto por quatro famílias residentes em diferentes bairros da zona sul e central da cidade do Rio de Janeiro: Botafogo, Copacabana, Laranjeiras e Santa Teresa.

As famílias se revezam durante a semana entre terça-feira e sexta-feira para realizar os cuidados e as atividades com as crianças, cada dia na casa de uma criança do Coletivo, contando com a presença de três educadoras ao longo da semana, sendo que duas ficam juntas na segunda-feira sem a escala entre as famílias. Em 2018, as crianças estavam com idade em torno de três anos e frequentavam o Coletivo todos os dias da semana, em turno integral, com carga horária de nove horas diárias, de 9h30 às 18h30. Durante este período, realizam várias atividades, brincam, passeiam, se alimentam e dormem.

As famílias e educadores precisam pensar em toda a logística de funcionamento, como espaço, carga horária, alimentação, escala e propostas

pedagógicas. A alimentação das crianças é organizada, por exemplo, pela família que recebe o Coletivo. As famílias compartilham o desejo de uma alimentação saudável e, durante os dias de observação das atividades do Coletivo, foi possível constatar a presença de frutas e legumes nas refeições, com incentivo para que as crianças apreciassem esses alimentos. Em alguns momentos, outra família leva o lanche e assim vão se organizando coletivamente para que os mínimos detalhes da rotina possam funcionar e atender as necessidades do grupo.

Com esforço e empenho para que dê certo, observa-se que estão em constante reflexão sobre as práticas do Coletivo. Realizam reuniões de troca e se comunicam pelo *Facebook* quando não conseguem organizar encontros presenciais. Na entrevista, a mãe relatou que na fase em que estavam tentando se afinar com uma família que tinha acabado de entrar no Coletivo foi o período em que realizaram um número maior de reuniões. “Era praticamente toda semana, a reunião era uma coisa mais densa, intensa”. Eram detalhes que precisavam ser acertados, combinados, mas a nova família não conseguiu se adaptar ao programado e acabou decidindo sair do Coletivo.

Com o tempo, os participantes criaram uma afinidade entre si, chamado pela mãe de momento “lua de mel”; ela relatou que não estão precisando mais discutir certos aspectos que já estão alinhados para todos do grupo. Em entrevista, uma das educadoras do coletivo conta sobre as trocas entre os integrantes do grupo, inclusive entre os educadores.

Com uma educadora encontro alguns dias, com outro educador eu encontro só uma vez por semana, tentando estabelecer uma rotina mais fixa. Quinzenalmente tem uma reunião do Coletivo, para eu poder acompanhar também quando eles estão e podermos conversar se tem um tema que está surgindo. Agora está surgindo um tema mais logístico. Com as famílias nem sempre acontece, porque são muitos adultos e acabamos deixando para outro dia. Conversamos muito no final do dia e quando fazemos uma troca de turno entre os educadores, relatamos para o educador que está chegando se tem alguma questão, mas normalmente também está um pai e uma mãe que já está acompanhando desde cedo, ele dá uma referência daquele tempo que já passou. Às vezes eu chego pela tarde ou trabalho pela manhã, mas estamos querendo fazer uma dinâmica em que os educadores se encontram sempre. (Entrevista – Amanda/ Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

Freire (1997) aponta que, na educação, a postura do educador deve ser de escuta, respeito, confiança, interrogação e diálogo, um ato de transformação. Estas posturas foram identificadas durante os períodos de observação, na forma como os adultos se relacionam entre si, com as crianças e com as tarefas que permeiam o Coletivo. As reuniões e as trocas diárias caminham também para a perspectiva

dialógica, de cuidado com outro e com o que está sendo vivido. De acordo com Perrenoud (2002), a reflexão sobre a prática é indispensável ao educador para que ele seja capaz de observar a própria prática pedagógica, galgar novos caminhos e aperfeiçoar os caminhos já trilhados.

A mãe integrante do Coletivo Mar aponta na entrevista que, ao finalizar o primeiro ano do grupo, já haviam avaliado o quanto a experiência tinha sido rica: “queríamos continuar”. Com o crescimento das crianças, declarou que ainda está pensando em qual estratégia adotar: se coloca seu filho em turno parcial na escola e na outra parte do dia deixa no Coletivo, por exemplo. Assim como evidenciado no gráfico 15 do questionário como um dos motivos de escolha pelo coletivo parental, a insatisfação com a proposta pedagógica das escolas acaba se configurando em receio, conforme relato da mãe que considera que são poucas as escolas com propostas pedagógicas em que acredita, e “essas são caríssimas”. Ao mesmo tempo, aponta a escola pública como uma opção, argumentando que “uma das coisas boas da escola pública é a mistura de classes”.

● **Espaços ocupados**

Desde o início do Coletivo Parental Mar, relatado pelos integrantes nas entrevistas, eles acreditavam que as praças seriam a base do Coletivo, até mesmo pelo tamanho reduzido dos apartamentos. Para as famílias, era importante que as crianças pudessem ter contato com áreas externas, principalmente com a presença da natureza e tendo a oportunidade de socializar com outras crianças. Barros e Tiriba (2018, p. 45) abordam a riqueza dessas experiências e indicam que “a presença da natureza no espaço escolar e em outros territórios educativos, aliada à liberdade para brincar, contribui com processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e a autonomia da criança”.

O Coletivo realiza então, diariamente, o acolhimento dos pequenos em praças públicas próximas ao local de moradia de cada uma das famílias, como relata uma das educadoras do coletivo: “Pela manhã nos encontramos no espaço público, dependendo do bairro já aproveitamos esse tempo de exploração física, de contato com outras pessoas, interações sociais, presença da natureza. É muito rico já começar o dia assim”.

Quando vamos para Copacabana, vamos muito para a praia de manhã ou na praça Peter Pan. Quando chove, vamos para museus, mas vamos também para o Jardim

Botânico, Parque Lage, Praça Radial Sul, pracinha do Catete, correspondente a cada bairro que estamos. (Entrevista – Claudia/Mãe do Coletivo Mar. Junho/2018)

As casas seriam o pouso, o lugar de referência, onde almoçam, dormem durante a tarde, brincam um pouco e jantam. Para a efetivação destas atividades, foi necessário realizar adaptações nos espaços e no mobiliário. Na primeira observação, foi possível perceber o mobiliário adaptado com mesas e cadeiras pequenas para as crianças sentarem (inclusive no almoço), brinquedos distribuídos pela casa à disposição das crianças e um colchão grande disposto no quarto para a hora do descanso. Foi também possível constatar que o Coletivo tem a preocupação em propor um ambiente que favorece a autonomia dos pequenos, que sabem onde os objetos estão dispostos e conseguem ter acesso a eles sem a necessidade de pedir para um adulto.

Montessori (1985), médica e educadora citada por alguns integrantes da pesquisa, enfatizou que um ambiente propício para desenvolver o potencial de aprendizado da criança provoca a autoeducação. As famílias e educadores têm o importante papel de orientar, observar e preparar este ambiente, no intuito de desenvolver as potencialidades criativas desde a primeira infância. Na proposta montessoriana, acredita-se que a criança precisa de liberdade para explorar, pesquisar, desenvolver autonomia e ser ela própria, em um ambiente motivador e com o mobiliário adequado.

Pensa na casa como construção do coletivo, em que o espaço tem que estar preparado, adaptar o mobiliário, no banheiro coloca um banquinho para que elas possam ter autonomia. O filtro para elas pegarem a água na altura delas. São coisas que fazem grande diferença, uma coisa tão simples. Adaptamos a casa para isso. Eles vão, pegam seus pratinhos e se sentam nas mesas. Tentamos que sejam todas as casas. Claro que não dá para mudar tudo, pois a casa é também o núcleo familiar. (Entrevista – Amanda / Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

Na segunda observação realizada, a casa que já havia sido observada anteriormente estava com elementos novos e contava com uma organização parecida com a proposta de cantos temáticos, prática identificada em muitas instituições de Educação Infantil. Além disso, foi possível também verificar uma mesa de artes e um quarto preenchido por brinquedos organizados. Segundo os entrevistados, os espaços foram repensados e reorganizados de acordo com o interesse das crianças, acompanhando o crescimento e desenvolvimento do grupo.

Freinet (1961;1969) já falava sobre a importância de organização do espaço em cantos temáticos que, em sua prática, se referia a amplos espaços, eram cantões.

Atualmente, são denominados cantos temáticos, cantos de interesses ou estações de aprendizagem, que as crianças exploram de acordo com seus interesses. Os cantos temáticos podem ser o canto da leitura, do supermercado, das artes ou formados por outros materiais da temática que vem chamando o interesse das crianças, ajudando a fortalecer o vínculo entre elas e a construir conhecimentos de forma mais livre e autônoma.

Segundo Kramer (1993), a organização da sala de aula tem por objetivo viabilizar que as atividades planejadas por professores e crianças se desenvolvam de maneira flexível, criativa e cooperativa. Ao longo da rotina, novos materiais precisam então ser introduzidos, os espaços repensados e reorganizados. A preocupação com a organização dos espaços e dos materiais é reafirmada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos ligados aos projetos em curso. (BRASIL, 1998, p. 58)

O Coletivo Mar tem revisto o mobiliário e materiais a serem disponibilizados de acordo com os interesses que surgem no grupo, mas seus participantes não acreditam que as casas sejam os únicos lugares a ser ocupados. Além das propostas dentro das casas, uma das mães do Coletivo, que me recebeu em sua casa para a realização da observação das atividades desenvolvidas, acredita que a ocupação dos espaços públicos também é fundamental para provocar nos gestores públicos iniciativas para que esses espaços estejam mais preparados para receber o público infantil. Declara que consegue perceber que nos espaços culturais as crianças não podem mexer em várias coisas, nas praças públicas muitas vezes o carrinho do bebê não entra, e elenca outras questões.

As atividades efetivadas pelo Coletivo ocorrem em diferentes espaços da cidade, entre eles: Parque Guinle, Praça Eduardo Guinle, Praia de Copacabana, Casa de Rui Barbosa e Caixa Cultural. De acordo com as entrevistadas, o desejo de visitar os espaços listados se sobrepõe às dificuldades encontradas para a concretização de tais visitas. As praças públicas são vistas como local de melhor facilidade para as visitas, pois geralmente estão localizadas perto das casas e as crianças podem se deslocar andando.

Em relação aos museus e centros culturais, infelizmente o público infantil não é contemplado na programação de vários espaços culturais presentes na cidade, bem como a atuação dos mediadores ainda se apresenta deficitária em relação ao atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos. Os relatos realizados pelas famílias vão ao encontro dos desafios vividos com o público escolar durante as visitas. Carvalho (2013) constatou que,

Sem dúvidas, dentre as dificuldades apontadas pelos integrantes do Setor Educativo no atendimento ao público escolar, lidar com as crianças pequenas foi a mais recorrente, configurando-se, por vezes, como o mais indesejado dos visitantes. Para alguns monitores, esse segmento representava um grande desafio e a incerteza de como realizar o trabalho imperava nas visitas. Em geral, demonstraram uma concepção de criança que levava à crença na incapacidade desses sujeitos em aproveitar situações de aprendizagem diferenciadas, como a que se passa em um museu ou centro cultural. (CARVALHO, 2013, p. 303)

Certamente muitos profissionais já reconhecem o papel educativo de espaços como os museus e centros culturais, mas é preciso ampliar o olhar para a ocupação das crianças nesses espaços: será que as cidades são preparadas para esse segmento? A cidade é vista como um espaço de aprendizagem? Como os passeios e visitas podem contribuir na formação social, cultural, estética e política da criança pequena?

Em um outro momento, e em outro contexto, Freinet (1973) ressaltou que a aula-passeio proporciona sentir com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda a nossa sensibilidade natural, assim como acreditava na prática da criança se educando através da comunidade. Para o educador, as vivências dentro da comunidade propiciam que as crianças pesquisem, apresentem dúvidas e curiosidades em ambientes como fazendas, bosques, cidades. Dessa forma, vão construindo significados dos espaços que habitam e se relacionam.

A criança tem necessidade de andar e saltar: não a podemos condenar a ficar imóvel, porque certamente falharíamos e a prejudicaríamos... porque a criança tem necessidade de agir, criar e trabalhar, isto é, empregar a sua atividade numa tarefa individual ou socialmente útil. (FREINET, 1974, p. 49)

Conforme já destacado, na primeira observação das atividades realizadas pelo Coletivo Mar, acompanhei o grupo em uma praça pública, um local arborizado, fresco, com um espaço para explorar que conta com uma estante de livros, escorrega, balanço, aquário, terra para diversas brincadeiras, além da possibilidade de escutar som de animais. Assim que chegaram, as crianças rapidamente começaram a interagir com o espaço, com o grupo e com as outras crianças da praça

que já conheciam, pois todas frequentavam rotineiramente o local. Enquanto um senhor se certificava se o portão estava fechado, disse: “Aqui a gente cuida de todo mundo”.

A potência da coletividade estava viva nas ações presenciadas no local observado: um ajudando ao outro com as crianças e brincando juntos sem distinção de quem fazia ou não parte do coletivo parental e, de alguma forma, os sujeitos já se constituíam como um coletivo ao partilharem desejos e práticas comuns nos cuidados com as crianças. De acordo com Paim (2009, p. 126), “quando se observa os coletivos evidencia-se o desejo por estar junto e a possibilidade de ação e criação compartilhada que impulsionam as iniciativas e aglutinam os indivíduos”. Para a autora, através da ação conjunta, os atores envolvidos realizam projetos de acordo com suas idealizações, ativando outros espaços, processos criativos e modelos.

Ao longo da entrevista, a educadora apontou diversas perspectivas em que vê a potência e grande ganho dos coletivos, principalmente para os envolvidos na proposta. Apesar de sentir falta de uma diversidade maior de sujeitos, relata que tentam minimizar esse efeito e se afastar de uma possível “bolha”, preocupação também de outros coletivos pesquisados.

Tenho formação em educação infantil e mestrado em educação inclusiva e especial. (...) na creche parental sinto falta de poder trabalhar com uma diversidade maior, de pessoas diferentes, porque você pode ter outras linguagens. Quando você precisa repensar tudo é muito rico. Cada criança é um encontro, é uma aprendizagem. Mas o lado bom é que como estamos sempre em espaços públicos, brincamos com crianças de outras classes sociais, outras raças etc. (Entrevista – Amanda / Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

● Proposta pedagógica

A fim de iniciar o diálogo sobre a proposta pedagógica vivenciada no Coletivo, Kramer (1997), como já mencionado anteriormente, auxilia na compreensão sobre o que se entende por uma proposta pedagógica:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de um proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19)

Em entrevista, uma das educadoras do Coletivo relatou que é formada em Pedagogia e é Mestre em Educação. Nesse momento, foi possível conversar sobre o planejamento e as propostas pedagógicas desenvolvidas no Coletivo. A educadora sinaliza que, diferente do ambiente escolar, com a exigência para que o professor tenha um planejamento diário das atividades que serão desenvolvidas na Educação Infantil, no Coletivo não há essa formalidade: as coisas acontecem durante o dia de acordo com o interesse das crianças, o lugar em que estão e o perfil da família das crianças que está com elas no dia. Exemplifica que em uma família tem alguém que toca um instrumento e possui instrumentos em casa, existe a possibilidade de que as crianças tenham experiências musicais durante aquele dia.

Pais e mães contribuem como podem e os maridos participam da rotina do Coletivo de maneira igualitária a suas esposas, cada um dentro de sua possibilidade. Em um dos dias destinado à realização da observação das atividades do Coletivo, um casal estava responsável pelo cuidado das crianças: enquanto a mãe ficou na praça com a educadora, brincando com as crianças, o pai se deslocou para a casa para preparar a refeição das crianças. Nesse mesmo dia, um outro pai estava presente no ambiente, pois sua filha havia passado um tempo longe, viajando, e ela precisava se readaptar neste retorno. Os integrantes do Coletivo avaliaram que a presença do pai seria importante nesse processo.

Assim como acontece nas creches institucionais, o coletivo parental também tem propostas de acolhimento junto às suas famílias para as crianças que chegam, para as que se afastaram por algum momento ou que precisem desse acolhimento por algum motivo. De acordo com Balaban (1998), a experiência da separação ocorre durante todas as fases da vida e afeta os pais, as crianças e os educadores: com o encantamento com o novo, vem também a dor. Nos coletivos parentais, as famílias estão mais presentes junto com seus pares e talvez tornem os efeitos da separação menores; a criança começa a entender que sua família pode não estar naquele dia, mas isso faz parte do que está sendo experimentado.

De acordo com as entrevistadas, no Coletivo vivenciam atividades que valorizam o desenvolvimento da criança, como a importância da relação criança-natureza e, por isso, não deixam de explorar as áreas externas para além das casas. Há também outras propostas como contação de história, culinária, brincadeiras com água na piscina etc. Nas observações das atividades desenvolvidas pelo Coletivo, o livre brincar, a autonomia e a liberdade foram priorizadas no decorrer do dia. Foi

possível constatar que a relação era afetuosa e de diálogo, as crianças eram ouvidas, olhadas de maneira individual e coletiva, apostando em suas ações, sendo compreendidas como produtoras de cultura.

Na segunda observação das atividades realizadas no Coletivo, uma das crianças falou que queria muito um bolo e pediu que fossem na rua comprar ingredientes. Imediatamente a dinâmica se modificou, a brincadeira de mercado e os desenhos abriram espaço para o passeio ao mercado. As crianças ajudaram a escolher os ingredientes do bolo junto com os adultos, compartilhando os cuidados com as compras. Muitas vezes é assim que acontece: de acordo com os interesses do momento, do dia, a rotina se modifica, ganhando uma nova dinâmica.

Vamos observando com o que eles estão brincando, com a loja, mas depois de um tempo não estão mais se interessando. Não trabalhamos com atividades, mas com espaços. Agora está muito vivo brincar de doutor e doutora, aí deixamos uma cestinha e vamos vendo. (Entrevista – Amanda / Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

Cirolini (2014), em uma postagem de um site, ressalta que “segundo Maria Montessori, somente através da escolha livre de trabalho a criança poderá revelar sua natureza, seus interesses, seu talento e criatividade, reconhecer-se e desenvolver-se”. As características do trabalho livre são: ter um ambiente preparado, com atmosfera positiva e pacífica, liberdade da criança na escolha de prioridades de trabalho e também na forma social de trabalho (sozinha, com um parceiro ou em grupo) e a relação de confiança entre adultos e criança.

A educadora do Coletivo também destacou a dinâmica de ir ao mercado e a mãe ter deixado entrar de bicicleta, esclarecendo que respeita o espaço da família, mas acredita que a criança precisa aprender os códigos sociais, e considera que talvez a criança não deveria ter entrado com a bicicleta. Ao ser questionada sobre a forma como lidam com os conflitos, a educadora menciona a importância da "contenção", pois não gosta muito da palavra limites, e esclarece que estão pensando e ampliando as formas de lidar com os conflitos. Ressaltou que buscam fazer um espelhamento para as crianças tentarem chegar juntas a uma solução, ao invés de já iniciar o diálogo com a ideia pronta de como resolver. Esclareceu, ainda, que, quando é corporal, separam e pensam junto com as crianças.

A entrevistada destacou um ponto importante: tendo em vista que as crianças estão aprendendo a lidar com essa dinâmica de casas, elas precisam aprender a compartilhar o próprio espaço, os pais, os brinquedos, a cama. Olham para este

aspecto como uma grande aprendizagem, mas também tentam entender as individualidades e, às vezes, alguma coisa que a criança não deseja compartilhar, que é muito especial para ela, precisa ser respeitada. Ressalta que mesmo os adultos apresentam dificuldades de compartilhar ao longo da vida. Para a educadora, “a construção de um espaço na casa é uma potência, olha o aprendizado que tem de uma criança compartilhar a sua casa”.

A educadora também declarou que, durante as interações e brincadeiras do grupo, os conflitos ocorrem seja por compartilhar os espaços de sua própria casa ou por outros motivos. Há uma preocupação de como lidar com esses conflitos, afinal, são doze adultos lidando com essas crianças e eles precisam de um alinhamento, alguns protocolos, apesar da intenção de não adotar uma proposta limitadora. A educadora contou um pouco como lidam, na prática, com alguns dos conflitos.

Hoje surgiu uma pequena disputa. Será que intervimos? Fulano quer o brinquedo, mas fulano estava com ele. Às vezes uma terceira criança que entra para a resolução do conflito, ela mesma propõe uma solução. Sinto um pouco um incômodo de intervir já colocando uma solução daquele conflito, eu decidindo por eles. Claro que eles ainda são muito pequenos e a frustração é maior, não dá tempo para pensar como fazer isso. Digo, quando ele acabar ele te empresta, você pode pedir para ele. Quando é uma coisa mais corporal, colocamos o braço e falamos que tem que cuidar do espaço, do corpo do amigo. É um limite quase energético, isso temos que cuidar, dar uma contenção. (Entrevista – Amanda / Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

Ao longo da entrevista com a educadora, foi também abordada a razão para a grande busca, constatada atualmente por coletivos parentais, e ela ressaltou vários motivos, como o custo menor do que uma escola privada ou pela insatisfação com a prática pedagógica nas instituições de Educação Infantil. Contudo, considera que algumas práticas que são criticadas na escola podem ser também reproduzidas dentro dos coletivos.

Foi possível verificar que, nas interações diárias, vão dando o tom ao Coletivo e vão crescendo juntos. “Aqui, todo mundo cuida de todo mundo” é quase que estampado nas vivências, nas relações e nas falas dos participantes desse Coletivo parental, que encontraram uma outra forma de cuidar dos pequenos.

4.3.

Coletivo Parental Terra - “[...] a gente quer natureza, a gente quer mato!”

Integrantes do Coletivo Parental Terra participaram do questionário e ele foi indicado inúmeras vezes por outros coletivos e colegas que conheciam a proposta,

que se referiam a ele como sendo uma das experiências de coletivo parental mais antigas e estruturadas na cidade do Rio de Janeiro. Após algumas tentativas de contato com o Coletivo, uma das educadoras e mãe do Coletivo marcou o primeiro encontro para conhecer a proposta de investigação.

No dia marcado, a mãe e educadora do Coletivo compareceu com a educadora contratada. Após o encontro, fui convidada para realizar uma observação do espaço e a mãe mencionou que preferia que o grupo fosse identificado como coletivo parental ou coletivo de famílias e não de creche parental, diante do significado da palavra creche, já explicitado no início deste trabalho. Foram então realizadas duas observações das atividades desenvolvidas no Coletivo e as entrevistas com as duas participantes do grupo.

● **Conhecendo o coletivo**

O Coletivo foi criado ao final de 2013, com a presença de quatro crianças e suas famílias, que planejaram o cuidado coletivo das crianças através do revezamento das famílias em uma única casa, com o apoio de uma das mães com formação em Pedagogia, escolhida para acompanhar o grupo e ser uma referência para as crianças.

Em 2018, a dinâmica já era bem diferente: contavam com um espaço próprio, com a participação de 14 famílias, moradoras de Santa Teresa e outros bairros da cidade, como da zona norte. O funcionamento ocorre de segunda-feira à sexta-feira, de 13h30 às 18h30, com a presença diária de duas educadoras (uma delas mãe de duas crianças do Coletivo). Durante a semana, seguem uma escala com os familiares para acompanhar as educadoras em alguns momentos de funcionamento do Coletivo. A mãe que também é educadora e fez parte da criação do Coletivo relatou o início da experiência.

A primeira coisa que associaram foi com a creche parental. Eu vi desde o início o significado e não queria essa palavra creche, nós somos um coletivo de famílias, um grupo de famílias. (Entrevista – Mariana / Educadora e mãe do Coletivo Terra. Agosto/2018)

As entrevistadas declararam que o grupo aposta na riqueza do olhar das diferentes áreas de conhecimentos, bem como a realização das propostas de acordo com a atuação profissional e as habilidades presentes em cada família participante. No Coletivo, as crianças se alimentam de maneira saudável, cada dia uma família fica responsável pela alimentação. Brincam livremente com uma grande variedade

de brinquedos adequados e selecionados a fim de ampliar seu desenvolvimento em diferentes áreas de conhecimento.

Devido ao número de participantes do Coletivo, há a possibilidade de contato e interação com mais crianças e adultos, quantidade que se assemelha ao tamanho das turmas de Educação Infantil em algumas instituições privadas na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, as crianças vivenciam experiências com outras crianças de diferentes idades, já que não são todas da mesma faixa etária. Na abordagem montessoriana, uma das propostas em que o Coletivo se inspira, essa diferenciação entre as idades é vista de maneira positiva.

As nossas escolas demonstraram que as crianças de idade diferentes se ajudam umas às outras; os pequenos veem o que fazem os maiores e pedem explicações que estes lhes dão voluntariamente. É um verdadeiro ensino, já que a mentalidade da criança de cinco anos está tão próxima à da criança de três que o menor percebe facilmente do outro aquilo que nós não sabemos explicar-lhe. (MONTESSORI, 1983, p. 188)

Além do cuidado com a criança, o Coletivo apresenta um olhar atento em relação às educadoras. Na entrevista com uma das mães desse Coletivo, foi possível constatar que há uma preocupação com o bem-estar e questões salariais das educadoras, diferente do que foi observado em outro coletivo de que uma das educadoras já participou.

Mãe e educadora do Coletivo Terra: *É um lugar que sempre fazemos questão, vamos olhar para isso, que salário é esse? Para fechar um valor que fosse justo e possível para pagarmos. Fomos evoluindo nesse olhar, depois começar a olhar o que mais, como vamos fazer para essas pessoas terem 13º e férias. [...] Inventamos uma lógica. Nos 12 meses o coletivo custa menos de 900 reais por família. Colocamos isso para pagar o 13º no final. [...] Ano passado tivemos uma educadora que engravidou, teve neném e demos um jeito. Ela recebia tanto de INSS e complementamos até chegar no que dava o salário dela. Temos reuniões mensais e bimestrais para falar sobre financeiro etc.* (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

● Espaços ocupados

As entrevistadas também declararam que, após a criação do Coletivo, conforme foi aumentando o número de crianças no grupo, os participantes começaram a observar a necessidade de contratar mais um educador, bem como de ampliar o espaço. A intenção era que as crianças tivessem a oportunidade de ocupar espaços em que pudessem vivenciar a infância e suas brincadeiras com mais autonomia e liberdade de movimentos. A mãe e educadora do Coletivo explicita essa preocupação na entrevista: “não queremos eles todos os dias no mesmo espaço, queremos natureza, queremos mato”. Há várias possibilidades de vivências

significativas na relação entre criança e natureza, principalmente quando elas estão em espaços abertos e com adultos que permitem que a criança esteja livre para realizar suas investigações corporais ou materiais.

As crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade, onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais. (BARROS e TIRIBA, 2018, p. 40)

As autoras acreditam na importância do “desemparedamento da infância”, valorizando a presença da natureza nas experiências da criança, cada dia mais restrita no contexto das cidades urbanas. Para Barros e Tiriba (2018, p. 17), “o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas”, e essas ações contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Os participantes do Coletivo valorizam o contato com os espaços naturais da cidade e, ao ser constatada a necessidade de se alugar um espaço potente para as crianças, fizeram a opção por um grande terraço localizado na casa de uma das famílias. Esse espaço conta com uma área coberta e outra aberta, onde os pequenos brincam com água, pegam sol e promovem brincadeiras coletivas. A mãe e educadora do Coletivo revela a mudança de espaço e suas novas características.

Não era a nossa casa, tinha uma série de não por conta de ser uma casa familiar. Entendemos que era importante ter um espaço próprio para aquilo. Tudo no tamanho deles, não tem esse conflito de dividir tudo, seu espaço de afeto não pode nunca não estar presente em sua casa, porque é seu espaço. Alugamos um espaço em que uma família mora lá. Fizemos um espaço nosso. Um banheiro, uma varanda, um terraço enorme, piscina vazia que eles podem brincar. Colocamos tela em tudo, caixa d'água, com tudo. É um espaço diferente hoje, 4 anos depois, é uma construção. Habitamos esse espaço em 2015 e ficou muito mais interessante, um espaço mais fértil de criação, no terraço se pinta a parede. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

As famílias planejaram o espaço a fim de propiciar um ambiente que facilitasse a criação e o protagonismo das crianças. Durante a observação, foi possível verificar a presença de mobiliário adaptado para o tamanho das crianças, caixas com diferentes materiais na altura ideal para que pudessem acessá-las facilmente. O ambiente é lúdico e bem preparado, as crianças chegam e é como se fossem convidadas a explorar os brinquedos, as redes, sofás e *puffs*, que permitem também momentos de descanso para aqueles que usufruem do espaço.

O espaço tem que possibilitar emergir todas as dimensões humanas (a lúdica, a fantasia, a artística, a imaginação, etc.), ou seja, propiciar à criança ampliar suas experiências e o mundo de referências afetivas, contribuir para a construção de sua identidade e compreensão do mundo, além de reforçar as habilidades de aprendizagem e comunicação e seu envolvimento em atividades e relações significativas (VIEIRA, 2009, p. 27).

Durante duas vezes na semana, terças e quintas, são planejados passeios do grupo a diferentes espaços da cidade, como museus, centros culturais, praças públicas e praias. Favorecer o contato das crianças com a cidade, com a arte e com a natureza tornam-se tarefas primordiais na organização de seus participantes, mães, pais e educadores.

Fazemos Parque Guinle, Praça da República, Quinta da Boa Vista, Fiocruz, Planetário, São Cristóvão, Museu do Amanhã, Mar, Paquetá, Aterro. Vamos para qualquer lugar. Normalmente as pessoas levam no lugar e buscam no lugar. [...] agora tem um bonde de Botafogo, a maioria Santa Teresa, tem uma galera em Tijuca, São Cristóvão, Estácio, Catete, Flamengo, Glória. Passeamos por tudo que quisermos. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Em um dos momentos de observação foi possível acompanhar a ida do Coletivo a um espaço cultural localizado no bairro do Flamengo. Os familiares deixaram as crianças no local e as buscaram no final da tarde. As crianças estavam ambientadas com o espaço, pois já tinham realizado uma visita a essa instituição em outro momento, mas se mantinham curiosas, explorando e investigando os objetos que encontravam ao longo da visita. Apesar da presença das educadoras, orientando no caminho percorrido, em alguns momentos os mediadores da Instituição sinalizavam certas atitudes, demonstrando receio de que crianças manipulassem alguns objetos, antes mesmo de observarem a reação das mesmas. A situação aconteceu algumas vezes, ainda que as educadoras do Coletivo declarassem que estavam observando os movimentos das crianças.

Nas visitas a espaços museológicos impera a preocupação em deixar claro para as crianças o que não se pode fazer ou em que lugar é proibido tocar (Carvalho, 2013), e esse tipo de recepção pode provocar uma reação negativa. Com tantas regras de comportamento nos espaços museológicos, como não tocar, não correr, não falar, não comer, não beber, não ultrapassar as faixas de proteção etc., Leite (2011) destaca que é necessário pensar na tríade museu-criança-brincadeira. (CARVALHO e LOPES, 2016, p. 6)

As educadoras do Coletivo Terra sabem o quanto essa situação provoca incômodo, mas, ao mesmo tempo, percebem que o grupo cria estratégias de subversão a algumas ordens. De acordo com as educadoras, as crianças encontram modos de fazer com que os espaços e objetos encontrados, mesmo aqueles

considerados menos apropriados para aquele público, sejam potentes e ricos. No relato, em uma das salas que contava com *puffs* e estava vazia, as crianças tiraram os sapatos e começaram a realizar danças e brincadeiras corporais, acompanhando o som do mar e as imagens que eram reproduzidas nas paredes. O corpo foi utilizado como base de impressões e aprendizagens.

É possível desfilar inúmeras situações em que tendemos a limitar o movimento da criança. Não apenas no que diz respeito ao próprio movimento em si, mas à exploração de materiais. Tradicionalmente cobrimos as crianças de aventais para pintar, tentamos evitar que se sujem ao máximo, pedimos a elas que escutem histórias sentadas, inquietamo-nos com seus movimentos, exigimos seu imobilismo. Ao corpo é permitido o movimento nos momentos dirigidos: as aulas extras, as atividades psicomotoras, os momentos “livres”. Desse modo, vamos cunhando um cotidiano em que a espontaneidade perde seu espaço, em que o corpo conforma-se a uma postura mais estática e em que, conseqüentemente, vamos nos distanciando do conhecimento de nossas dores, apoios, articulações, desejos de movimento que se encolhem e amoldam-se às horas estabelecidas pela instituição. (GUEDES, 2008, p. 56-57)

Nesse Coletivo, ao longo do trabalho de campo foi possível constatar um olhar atento à liberdade corporal das crianças, que exploravam o espaço sem preocupação de sujar, cair ou se machucar. A movimentação não foi limitada durante as brincadeiras e propostas presenciadas durante a observação, e foi valorizada nas falas de seus participantes. Mãe e educadora incentivavam as crianças a correr, escalar e escorregar ao longo da tarde.

● Proposta pedagógica

As entrevistadas sinalizaram que o ambiente planejado pelo Coletivo busca propiciar brincadeiras e interações ricas para o desenvolvimento infantil. Como dito anteriormente, com a presença de crianças de diferentes idades, os mais novos auxiliam os mais velhos. As crianças têm a possibilidade de explorar e experimentar diferentes materiais e brinquedos de acordo com os interesses que vão apresentando ao longo do dia; são autoras e criativas.

O espaço de poder pintar a parede, aquele terraço ali é o melhor lugar que as crianças podem estar, a forma que disponibilizamos os materiais. Tem uma estante com várias panelas, coadores, que as crianças podem usar. Tem um carrinho que podem pintar o carrinho, tecido para fazer cabanas. É um lugar pedagógico, fértil, estimulante. É sempre o livre brincar. Eu levo umas propostas até às vezes. [...] teve um dia que levei uns papéis e eles não se interessaram. Ai tem dias que eles embarcam. Penso em um material e uma proposta, mas normalmente eles sempre subvertem. (Entrevista – Carla / Educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Em um dia de observação, as crianças estavam brincando com tinta, no corpo e na parede. Entre as atividades vivenciadas: escorrega improvisado, recorte e colagem, desenho, lego e brincadeiras com material não estruturado e tecidos foram incentivadas. Aos poucos, o espaço foi ganhando vida. A participação das crianças na arrumação dos brinquedos não foi explorada, ficaram espalhados e só foram organizados pela educadora e pelo pai presente no final do dia, mas a educadora disse que tentam incentivar esse movimento, o que nem sempre é possível. A criatividade nas brincadeiras é valorizada pelos adultos e crianças em suas rotinas.

Não podemos dizer que a criação é uma característica definidora da educação não formal, também existem práticas no campo da educação não formal que impedem a ação criadora, mas na estrutura mais aberta e flexível da educação não formal é mais fácil encontramos espaços que possibilitem, permitam e estimulem a criação. Essa postura é muito difícil para o sistema educacional formal, principalmente para a escola, uma vez que muitos procedimentos e práticas já estão estabelecidos, como por exemplo, o que se aprende na escola, o papel do professor e do aluno, o sistema seriado nivelado por idades e níveis de conhecimento, a avaliação, a presença obrigatória, a certificação, a marcação das aulas por tempo etc. Esse contexto e estrutura formalizados e enrijecidos dificultam a abertura de portas e o favorecimento do processo criativo. A educação precisa aprender a lidar com a irreverência para favorecer a criação. (GARCIA, 2009, p. 32-33)

Durante a entrevista, algumas teorias e autores estudados em momentos de reflexão sobre o Coletivo para embasar as ações das educadoras foram revelados, como a Pedagogia Waldorf, Ana Thomaz, as escolas democráticas de José Pacheco etc. Apesar de diferentes influências, citam o livre brincar como essência do Coletivo, junto com a liberdade, as vivências na natureza, ambientes que estimulam a curiosidade e a criatividade, em que as crianças são protagonistas de suas próprias aprendizagens. Conforme ressalta Oliveira (2000),

O ambiente, com ou sem o conhecimento do educador, envia mensagens e, os que aprendem, respondem a elas. A influência do meio através da interação possibilitada por seus elementos é contínua e penetrante. As crianças e ou os usuários dos espaços são os verdadeiros protagonistas da sua aprendizagem, na vivência ativa com outras pessoas e objetos, que possibilita descobertas pessoais num espaço onde será realizado um trabalho individualmente ou em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2000, p. 158)

Com a realização do trabalho de campo, foi possível constatar que os adultos assumem papel de mediadores, observadores atentos às demandas que surgem no dia a dia. As diferentes formações de familiares e educadores ampliam o repertório de atividades propostas para as crianças.

Estudamos Pedagogia Waldorf, Ana Thomas, José Pacheco com escolas democráticas, mas acho que hoje temos um espaço muito maneiro e adultos muito

atentos. Adultos que acompanham. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Adultos que tem um repertório diferente para as crianças, um biólogo vai atuar com as crianças de outras formas. (Entrevista – Carla / Educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Os participantes declararam que vão experimentando e se aprimorando com o que já aprenderam nas situações vivenciadas com as crianças. Quando ocorrem conflitos, adotam diferentes estratégias para sua resolução. Durante a entrevista, a mãe e educadora do Coletivo ressaltou que a equipe busca olhar para a criança, saber se ela está bem, se comeu, se dormiu bem ou se pode estar sentindo falta dos pais. As educadoras declararam que não há uma regra para a intervenção do adulto, pois é preciso analisar o contexto. De acordo com as situações observadas, podem atuar de diferentes maneiras. Em uma das observações, uma criança tentou chutar a outra e, quando uma das educadoras percebeu, chamou a criança, foi com ela para outro cômodo, desviou o foco do conflito para que ela pudesse se acalmar e só depois retomou a situação que havia ocorrido.

Situações semelhantes são recorrentes na escola, porém, é prática comum culpabilizar a criança que tentou chutar e colocar uma na frente da outra para que peçam desculpas. Para a educadora do Coletivo, não adianta apenas culpabilizar a criança que se envolve com muita frequência em conflitos, busca-se outras formas de lidar com os "limites" de acordo com as situações ocorridas.

Quando começamos em 2014 não era porque queríamos fazer uma coisa diferente que conseguimos, passamos 2014 dando respostas muito comuns a essas situações. Isso não, então vamos conversar, então você vai ter que ficar aqui um pouquinho para se acalmar. Hoje olhamos para esse tipo de situação e entendemos que temos uma infinidade de possibilidades para lidar com isso. Não tem só um caminho, somos adultos extremamente atentos a essas crianças, se algum dia acontecer alguma coisa, eu vou olhar para aquela criança e pensar, essa criança hoje fez cocô, está com saudades da mãe. Não tem um padrão, porque eu naquele dia posso ter uma briga com o meu marido e estar enlouquecida. É o lugar do encontro. Fomos entendendo quais foram os lugares que não gostaríamos de habitar. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

A temática dos conflitos e outras demandas que vão surgindo no dia a dia do Coletivo são pensadas em rodas de conversas quinzenais entre as educadoras e nos encontros mensais com a presença das famílias. Durante as rodas, os adultos compartilham os momentos vividos nos dias em que participaram na rotina do Coletivo, os desafios encontrados, as vitórias que consideram ter conquistado e outras reflexões acerca da infância.

Entendemos que tem alguns momentos que precisamos estar as três. E mensalmente temos reuniões com as famílias, todo mundo presente, se olhando e conversando. Esse ano entendemos que ia fazer reuniões mensais. No coletivo parental você faz uma casa de vidro. Na escola acontece um monte de coisa que as famílias não sabem, as mães e pais não veem as crianças de se batendo. No coletivo, entendemos que essa casa de vidro é a cereja do bolo, isso está sendo um up para o desenvolvimento de nós. Mas isso pode ser um tiro no pé, precisávamos trocar. Não tem nenhuma família de pessoas que estejam acostumadas a trabalhar com crianças. Lidar com muita criança é claro que faz diferença. [...] A reunião consegue dar um contorno, uma rodada de escuta de todo mundo, todo mundo fala e traz o que viveu naquele mesmo coletivo e suscita a discussão sobre um milhão de temas. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Segundo as entrevistadas, a "casa de vidro", assim denominada pela mãe e educadora, é a cereja do bolo e a grande diferença em relação ao sentimento dos pais com as crianças na escola. No Coletivo, os adultos sabem o que está acontecendo com as crianças e têm a possibilidade de refletir sobre essa infância, buscando entendê-la de maneira individual e coletiva. Consideram que é um privilégio poder contar com um número adequado de crianças por adulto, pois assim conseguem apresentar um olhar cuidadoso para as demandas individuais.

O receio de que o Coletivo realmente se torne essa "bolha" – contando com alguns privilégios, com a presença quase exclusiva de famílias brancas, com situação econômica confortável, instrução sobre vertentes pedagógicas atuais, e alguns outros fatores – fez com que os integrantes discutissem outras possibilidades de ação e participação no Coletivo. A intenção era disponibilizar o espaço e a proposta para outras famílias que não possuem renda, impossibilitando que seus filhos integrem a proposta. As reflexões culminaram em um acordo entre uma mãe negra de classe econômica menos favorecida que passou a realizar uma troca de serviço para que seu filho pudesse participar da proposta, oferecendo para o Coletivo oficinas de Dança Afro uma vez por mês para as crianças.

Com a realização das entrevistas, foi possível perceber o incômodo dos participantes em não ter mais crianças negras, pois é como se as crianças do Coletivo não pudessem viver em um mundo real, em que impera a presença da diversidade. Em entrevista, a mãe e educadora do Coletivo explicitou seu pensamento: “Como é que podemos fazer para que esse dinheiro que chega viabilize que famílias que não têm essa possibilidade financeira estejam aqui?”

Com a observação, foi também possível constatar que os desejos, os tempos e os espaços das crianças eram respeitados: era permitido dormir se quisessem, não precisavam comer sem fome (o lanche ficou exposto durante um tempo na mesa até

que terminassem o que estavam fazendo e fossem se alimentar) e podiam brincar com o que quisessem. As crianças demonstraram autonomia na hora de se limpar após as atividades com tinta, na exploração dos objetos e mobiliários, já adaptados para que pudessem justamente utilizar sozinhas. Ao mesmo tempo, observa-se desperdício de materiais, como o sabonete, que usavam à vontade; portanto, cabe questionar até que ponto a liberdade e a não interferência se tornam saudáveis.

Igualmente a partir da observação das atividades desenvolvidas no Coletivo, alguns questionamentos surgiram: como agir diante da reação e da fala das crianças? A intervenção não se configura como um aspecto importante? Uma criança de três anos faz um comentário e a educadora não diz nada: "vou fazer muitas roupas para a boneca, todo mundo tem um guarda-roupa bem cheio". Este momento pode ter reforçado o lugar de privilégio vivido por aquelas crianças. Na escola, assim como em qualquer espaço, independentemente da classe social do educador, essa fala não deve ser banalizada e poderia até se configurar como um projeto: que concepções a criança está construindo sobre o mundo? Durante as entrevistas, os conflitos e as possibilidades de intervenção assumiram um lugar de pauta e o ato de não realizar uma intervenção tão diretiva foi abordado pelas participantes do Coletivo:

Na verdade, em alguns momentos, aquele não fazer nada durante um conflito é o fazer. Você tem uma criança com uma postura corriqueira de se envolver em disputas por brinquedos, por exemplo. Você vai todo dia exaurir aquela criança com a mesma explicação de que aquilo não pode? Tem momentos que você vai dar um colinho, conversar, vem respirar. Tem dias que não vai fazer nada disso. É um milhão de possibilidades. Depende da história da criança. E isso vale para as crianças e para as famílias, que também têm suas necessidades. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Foi também possível constatar que, ao final do dia, quando os pais vão chegando, todos se reúnem e conversam sobre as atividades do dia, as reações das crianças, relatando acontecimentos vivenciados naquela tarde. Homens e mulheres, pais e mães, juntos, pensando sobre as experiências das crianças naquele espaço educativo que busca, de fato, configurar-se como um “lugar de encontros”.

4.4.

Coletivo Parental Sol - “É a convivência, é a participação, [...] é um projeto de vida!”

O contato com esse Coletivo se deu da seguinte maneira: uma mãe participante de coletivo parental realizava um curso de extensão na PUC e, ao tomar conhecimento da pesquisa, disponibilizou seu contato e consultou os demais integrantes do grupo, que concordaram com a realização da investigação com as crianças e adultos do Coletivo. Sendo o terceiro coletivo observado ao longo da pesquisa, foi possível perceber semelhanças em relação às duas propostas explicitadas anteriormente; porém, cada coletivo apresenta suas peculiaridades de acordo com o grupo de famílias que se unem.

Ao longo da investigação realizada observou-se que, apesar de os coletivos parecerem semelhantes na forma como funcionam e se organizam, cada família e cada grupo apresenta um modo de lidar com a proposta, assim como com a maternidade/paternidade. Nesta terceira observação, constatou-se com mais clareza que os grupos apresentam anseios, medos e crenças que os unem, buscam ressignificar aquilo que viveram enquanto crianças, atribuem a seus filhos expectativas, ao mesmo tempo em que desejam que sejam livres para serem o que quiserem, e se distinguem da forma como lidam com o compartilhamento do cuidado de seus filhos com outras famílias.

- **Conhecendo o Coletivo**

O Coletivo foi formado recentemente, em 2018, por três famílias que já se conheciam. Assim como no Coletivo Mar, algumas mães ouviram sobre as iniciativas de coletivos parentais e se interessaram em conhecer mais sobre a proposta. Em entrevista, uma das mães relatou:

Eu já tinha ouvido falar, sabia que aqui em Santa Teresa tinha grupos que faziam, eu comecei a procurar na internet sobre isso, pesquisar, ver vídeos e foi muito espontâneo, criamos um grupo no WhatsApp. Ainda temos muito sem saber, pensando em um formato fechado e depois fomos descobrindo que o grande lance da parental é que atenda às necessidades e interesses das famílias, pode ser duas vezes na semana, por exemplo. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

As crianças estavam com idade em torno de um ano e apenas alguns meses de diferença entre elas. As famílias avaliaram que seria interessante experimentar o compartilhamento de cuidados, pois acreditavam que as três meninas ainda eram

muito novas para se afastarem de seus cuidados, o que se somou ao desejo de acompanharem de perto o desenvolvimento das pequenas. Apostaram no Coletivo como uma opção mais acolhedora para as famílias e para a faixa etária das crianças, como relatado por uma das participantes:

Está tudo muito errado. A questão de licença maternidade. Em relação a como acolhemos uma pessoa quando ela nasce. Eu vi gente chorando que daqui a um mês ela ia começar a trabalhar e tinha que deixar a criança na confiança de uma babá. Conseguimos aqui dentro fazer uma coisa gradual. Tem dias que eu deixo e vou embora. Sentimos esse cotidiano da criança. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

O Coletivo funciona através do rodízio mensal nas casas das famílias que o compõem, contando com uma escala de revezamento entre pais e mães durante a semana para compartilhar o cuidado das crianças junto a uma educadora contratada. Identificada como educadora de referência, ela é formada em Direito, acompanha o grupo todos os dias e, a partir do contato diário com as crianças, começou a sentir a necessidade de se aprofundar nas áreas de Psicologia e Educação.

Percebe-se que o grupo de famílias que participa do Coletivo não estabeleceu como critério para a contratação da educadora a formação na área de Educação, mas relatou que a profissional tem uma postura sensível e atenta às necessidades das crianças. Entretanto, vale a reflexão: será que apenas com a formação em Direito é possível ter conhecimento do complexo processo de desenvolvimento infantil, necessário para um profissional que trabalha com os pequenos? Apesar da legislação já existente que determina uma formação mínima para o profissional que atua na Educação Infantil, ainda há a crença de que qualquer pessoa que deseja atuar com as crianças está capacitada para exercer tal função? Este dado reforça a desvalorização dos profissionais da Educação Infantil?

O encontro com a educadora e a família escalada para o dia ocorre diariamente das 14h às 18h30 e, durante esse período, as crianças brincam, lancham, descansam, tomam banho e jantam. Cada família prepara o alimento de sua filha, em busca de respeitar as diferentes orientações médicas ou desejos familiares. Durante a observação, buscou-se compreender a diferença na alimentação das crianças e foi explicado, por exemplo, que uma não come sal e outra não come açúcar, mas as três famílias compartilham o desejo por oferecer uma alimentação saudável.

Foi possível perceber que as demandas individuais de cada família são acolhidas diariamente pelo grupo, aspecto que nem sempre é contemplado em um ambiente com muitas crianças, como a escola. Para tanto, os adultos do Coletivo precisam adotar uma postura de empatia com a demanda do outro e, gradativamente, aprendem juntos e constroem um espaço de relações respeitadas e solidárias entre adultos e crianças.

Por meio do ato de compartilhar, entendemos não apenas que o outro se torna indispensável para a nossa identidade, para a nossa compreensão, para a comunicação e a escuta, mas também que aprender juntos gera prazer no grupo, que o grupo se torna o lugar de aprender. (GANDINI, 2012, p. 191)

A mãe entrevistada relata que o Coletivo é “um projeto de vida”, formado por relações afetuosas que foram sendo construídas junto a outras famílias e com a educadora. Durante a entrevista, ela relatou como foi o primeiro dia em que se reuniram:

Quando viemos para fora, que chegamos aqui, estávamos construindo junto com elas e entre a gente. Cada uma com uma no colo e pensamos bota aonde? Temos que cortar a melancia. Fomos maravilhando, curtindo elas, tirando fotos. Elas se sujando, tudo lindo. Vamos dar banho? Não tínhamos programado nada. Até falei, antes de começarmos precisamos programar mais o que fazer. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

Segundo os depoimentos, a experiência foi construída através da vivência da proposta, aos poucos aprendendo a lidar com a presença das três crianças e organizando uma rotina que atendesse às necessidades que foram percebendo, como a organização dos horários das refeições, sono e banho. As famílias passaram a trocar as experiências dos dias em que eram escaladas, enviando áudios quando não conseguiam se encontrar na entrada ou na saída e programaram encontros mensais.

De acordo com a mãe entrevistada, nos encontros elas discutiam as mudanças percebidas no desenvolvimento das meninas, a eficácia ou não das decisões e, caso necessário, a modificação de algumas ações. A pauta das reuniões e discussões do grupo era permeada pelos questionamentos que surgiam no dia a dia com as crianças.

O espaço pedagógico é privilegiadamente um local facilitador de interações e de confrontos das crianças entre elas, produzindo a chamada cultura de pares. Também das crianças com adultos, quando juntos experimentam a descoberta de ensinar e aprender, e dos adultos entre si, sejam eles mães, pais, professores etc. que vivem o intenso desafio de perguntar o seu papel, revendo seus conhecimentos e suas experiências. (NUNES, 2006, p. 22)

- **Espaços ocupados**

Nas observações realizadas foi possível verificar a dinâmica do Coletivo em duas casas diferentes, já que os espaços ocupados se modificam mensalmente devido à opção pelo rodízio mensal entre as casas. Na chegada, as crianças realizavam as brincadeiras na sala das casas, explorando os materiais e brinquedos organizados em caixas, sempre dispostos na altura delas. Nesses espaços, os adultos incentivam a liberdade das crianças para explorar os materiais disponíveis, mas também apresentam brinquedos, histórias e brincadeiras em alguns momentos do dia.

A organização do espaço e as experiências nele vivenciadas são fundamentais para o desenvolvimento infantil, possibilitando ou não que a criança investigue, crie e seja também protagonista de suas aprendizagens. Gandini et al. (2012, p. 215) explicitam que “a criatividade parece emergir de experiências múltiplas, juntamente com o desenvolvimento bem amparado de recursos pessoais, incluindo um sentido de liberdade para se aventurar para além do conhecido.”

A primeira casa observada é a mais ampla das três casas e conta com uma área externa que também é utilizada para brincadeiras, inclusive com água, como relata a educadora do coletivo:

Procuramos usar a casa toda, o espaço todo, quando está um sol, um dia bom, saímos aqui para fora, faz o esquema do tapetão, traz os brinquedos para cá. O olhar o ambiente, elas já reparam, falam até com as plantinhas. Quando elas já pedem mais colo, estão com sono, aí vamos lá para dentro. (Entrevista – Yasmin / Educadora do Coletivo Sol. Junho/2018)

Apesar de as crianças ainda serem bem pequenas, o Coletivo valoriza a relação delas com o mundo para além do ambiente interno de suas casas. De acordo com os depoimentos, iniciaram visitas a espaços públicos, mas ainda encontram algumas dificuldades para esse tipo de atividade em decorrência da faixa etária das crianças. As entrevistadas relatam que, de modo geral, os ambientes não são preparados para receber este segmento, argumento apontado também pelos outros dois coletivos sobre a realização de passeios.

Uma das mães comentou que buscavam ampliar mais o contato das crianças com outros espaços da cidade e com isso começaram a organizar melhor a logística e triagem de locais possíveis de serem visitados pelo grupo. A educadora do Coletivo também relata uma das experiências com as crianças em um espaço público.

Fazemos passeio, no início a gente ficava muito aqui para se estruturar os primeiros processos básicos, garantir que estávamos tranquilas e que estávamos conseguindo atender as necessidades de forma gostosa, afetuosa. No final do verão tinha essa coisa da água. Quando fomos lá para casa, lá é bem menor. E eu pensei, como é que vai ser isso? Eu tenho um espaço gramado perto da minha casa, que é a Chácara do Céu e quarta é gratuito, então começamos a sair com elas. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

Aqui no Largo das Neves, fomos na pracinha e ficamos a maior parte do tempo em silêncio para ver como elas iam reagir, passou carro, ônibus, passarinho, a curiosidade... foi bem legal esse dia! (Entrevista – Yasmin. Educadora do Coletivo Sol. Junho/2018)

● Proposta pedagógica

A proposta pedagógica do Coletivo baseia-se na valorização do livre brincar, na exploração e experimentação de materiais e espaços do mundo em que habitam. Assim como foi possível constatar nos outros coletivos investigados por meio da realização do trabalho de campo e da aplicação do questionário, o livre brincar se torna foco das ações pedagógicas nos coletivos.

Nos momentos de observação desse Coletivo, constatou-se a curiosidade com os barulhos nessa faixa etária, que começa a demonstrar mais interesse pelos brinquedos e, gradativamente, as famílias e educadora vão compreendendo as mudanças nos gostos. A partir dessa percepção, elas modificavam os brinquedos disponíveis e inventavam novas brincadeiras, de acordo com o perfil da família escalada no dia. A educadora apresenta um pouco do dia a dia:

Às vezes estamos brincando e olhando para ver o que elas mostram, elas chamam para a brincadeira delas, para o universo delas. Elas estão começando a levantar, ficar em pé. Levantam por intermédio de uma caixa e chamam para continuar. (Entrevista – Yasmin / Educadora do Coletivo Sol. Junho/2018)

Para a mãe do Coletivo Sol, “está sendo uma experiência ótima, é um grande desafio projetar, estamos vivendo uma experiência. É a convivência, é a participação. A instituição [escola] pode ser participativa também, se as pessoas desejarem dessa forma”. Ela declarou que durante a trajetória do grupo buscam se aprimorar, fato percebido nos dias de observação, ao presenciar as conversas de avaliação do que estão vivendo, não hesitando em modificar os rumos, brinquedos ou propostas, caso percebam que há necessidade.

Foi um pouco da necessidade de cada época. Na última reunião, uma das mães viu a necessidade de mudar os brinquedos. Fomos no Saara buscar coisas mais adequadas. Pensamos juntos o que pode servir. Nesse dia foi a primeira vez que saímos para buscar coisas juntos. E ficamos pensando em coisas, não necessariamente brinquedos estruturados. Compramos três bacias em que uma se

encaixa dentro da outra. Ficamos batucando e elas ficaram ali, despertou a atenção, brincar de esconder, tirar. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

Nesse Coletivo, os materiais disponibilizados para as crianças revelam escolhas e enriquecem o repertório infantil. Um toco de carvão, um graveto, água, areia, pedrinhas, conchas, folhas, sementes, caixas, embalagens, rolos de papel, tecidos, cones de linha e muitos outros materiais não estruturados podem ser utilizados para exploração e criatividade das crianças. Schwall (2012) aborda a importância da escolha de materiais:

As maneiras nas quais as crianças inventam com os materiais costumam ser inesperadas e surpreendentes; portanto, é importante que os adultos que trabalham com crianças adotem uma postura de liberdade e possibilidades ilimitadas em relação ao trabalho destas. (SCHWALL, 2012, p. 32)

Apesar de o Coletivo ter se iniciado no ano de 2018, uma pequena imersão em suas vivências já demonstra força, rotina, práticas, avaliações e, acima de tudo, o desejo de que os esforços sejam transformados em aprendizagens significativas para as crianças e suas famílias. Segundo a mãe do Coletivo Sol, o desenvolvimento desta pesquisa com o grupo, principalmente a realização das entrevistas, suscitou novas reflexões entre as famílias, que buscaram delinear algumas ações desenvolvidas.

4.5.

Roda de conversa sobre creches parentais: conhecendo mais dois coletivos

Durante a pesquisa, foi possível identificar a realização de encontros promovidos por esses grupos com o intuito de apresentar experiências de coletivos parentais já existentes, como a “Roda de conversa sobre creches parentais”, evento realizado no segundo semestre de 2018 no espaço de uma casa localizada na zona sul da cidade. Com o objetivo de explicitar como ocorre a formação de um coletivo, sua organização e funcionamento para o público presente no encontro, naquele encontro, duas mães, oriundas de dois coletivos parentais distintos, apresentaram informações sobre os coletivos que participavam.

Por volta de vinte pessoas compareceram a esse evento, entre mães e pais interessados na proposta e que desejavam se juntar a outras famílias para iniciar um coletivo. As mães responsáveis por ministrar o encontro buscaram apresentar a

experiência e dialogar com o grupo, esclarecendo dúvidas e compartilhando a trajetória vivida nos dois coletivos que cada uma delas integrava.

O *Coletivo Floresta* foi apresentado pela mãe Fernanda e *Crianças do Mundo* pela mãe Roberta (conforme já ressaltado, trata-se de nomes fictícios, tanto dos Coletivos como das mães, apenas para narrar a experiência conhecida no encontro). No momento de observação do evento, optou-se por registrar as informações por escrito, no lugar de gravá-las.

Portanto, neste item, busca-se compartilhar as descobertas do encontro sobre mais duas experiências de coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro. Vale ressaltar que o primeiro Coletivo aqui apresentado participou do questionário disponibilizado no início da pesquisa e continua em funcionamento.

Coletivo Crianças do Mundo

No encontro, Roberta fez uma apresentação de slides com alguns pontos sobre o Coletivo. Relatou que o Coletivo era formado inicialmente por famílias brasileiras e estrangeiras que tinham flexibilidade em seus trabalhos, pois a maioria era trabalhador autônomo. O grupo de famílias já se conhecia do bairro localizado na zona sul, as crianças estavam na faixa etária em torno de seis meses e se relacionavam ao frequentar as pracinhas onde eram levadas para brincar.

Ao final da licença-maternidade, as mães desse Coletivo não sabiam ao certo o que iriam fazer. Tinham o desejo de ficar bem próximas das crianças, mas não tinham a opção de deixá-las com outras pessoas de confiança, pois não contavam com a presença de familiares por perto. Para o grupo, a aflição veio à tona, pois os integrantes precisavam retornar ao trabalho, não queriam se afastar e não tinham familiares com quem deixar seus filhos. Não desejavam contratar uma babá para terceirizar esses cuidados e nem mesmo queriam matricular seus filhos em uma creche tradicional.

Roberta esclarece que o grupo ouviu falar da proposta de coletivos parentais e começou a marcar encontros, a fim de planejar como poderiam se organizar e formar um coletivo parental. Seus integrantes consideraram que estavam diante de uma oportunidade de permanecer mais próximos de seus filhos, compartilhando os cuidados da criança com o restante do grupo, outros adultos que tinham os mesmos desejos e angústias. Teve então início a busca por uma educadora, pois avaliaram que era importante ter uma pessoa fixa que faria uma costura do percurso das

crianças, auxiliando no processo e evitando ações fragmentadas durante a rotina. Encontraram então uma educadora que já acumulava uma experiência em coletivos parentais e decidiram contratá-la.

Outras decisões precisaram ser tomadas, como quais seriam os espaços ocupados pelo Coletivo. Os integrantes optaram pelo revezamento entre as casas das famílias e decidiram que os encontros ocorreriam de segunda às sexta-feira, durante quatro horas, no período da tarde. Foi estabelecido que a cuidadora estaria em todos os dias de funcionamento do Coletivo junto a um familiar escalado para compartilhar os cuidados. Eles perceberam que cada adulto precisava ter a disponibilidade de apenas um dia a cada quinze dias, ou seja, durante um dia da semana um pai de uma das crianças era escalado e, na outra, a mãe dessa mesma criança. Cada família ficou responsável por compartilhar o lanche durante o dia em que o Coletivo funcionava em sua casa.

Após as vivências, perceberam que algumas modificações seriam necessárias, como ampliar a carga horária para seis horas diárias e providenciar um espaço único, sem o rodízio entre as casas. A educadora ofereceu sua casa e passou a ser o novo espaço utilizado pelo grupo. As famílias e a educadora juntaram esforços para selecionar os objetos que iriam compor o novo espaço, perceberam que era preciso oferecer o almoço em decorrência do aumento da carga horária e reorganizaram a escala de adultos, estabelecendo que seria necessário um adulto para cada duas crianças.

Contudo, a educadora não pôde mais fazer parte do Coletivo e foi preciso modificar o local de encontro, que passou a ser realizado na casa de uma das famílias. O novo espaço, localizado no Catete, bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, passou a contar com uma nova educadora formada em Geografia e na área da educação (a formação não foi explicitada), que auxiliou nas etapas referentes às informações sobre o desenvolvimento das crianças. Além disso, a carga horária foi ampliada para oito horas diárias devido à necessidade de duas famílias.

Na apresentação do Coletivo, Roberta mostrou slides com fotos do espaço e do mobiliário utilizado pelas crianças. Entre os materiais presentes para convívio dos pequenos, encontravam-se mobiliários montessorianos, cestas com instrumentos musicais, panos, tecidos e outros objetos importantes para o desenvolvimento da faixa etária em questão, propiciando a autonomia das crianças.

A utilização da casa de uma das famílias englobava o uso de quase todos os espaços, como a cozinha, a sala, o banheiro e um *futon* no quarto do casal. O quarto da criança não era utilizado, a fim de preservar a individualidade da mesma. Os brinquedos do Crianças do Mundo foram providenciados para ser do Coletivo, não sendo, portanto, necessário utilizar os brinquedos da criança moradora da casa. O Coletivo também adotava a prática de realizar passeios pela cidade: durante as manhãs visitavam o Museu da República e, quando chovia, passeavam pela Biblioteca Infantil em Laranjeiras.

Roberta, mãe responsável pela apresentação, relata que planejavam algumas atividades pedagógicas, mas nem sempre as crianças se interessavam por aquilo que estava programado. Vale ressaltar que educar é um processo complexo e para ser executado de modo adequado precisa se alimentar de diferentes saberes, mesmo na educação não formal, o que justifica a necessidade da formação de um profissional específico com habilitação para a docência. É possível que todos possam contribuir com o processo educativo; porém, nota-se um claro sinal de desvalorização da docência quando sujeitos oriundos de diferentes campos de atuação acreditam que sabem mais do que os profissionais da área o que tem que ser feito. Freire (2003) ressalta a seriedade da formação dos educadores:

(...) é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79)

No encontro, questões financeiras também foram abordadas e os participantes indagaram o quanto as famílias precisavam dispor de recursos para garantir o funcionamento do Coletivo. Roberta apresentou os valores e sinalizou que os custos eram altos e, entre os gastos, as famílias se revezavam e se responsabilizavam por comprar uma cesta de alimentos para o mês, contrataram a educadora, uma pessoa para cozinhar e uma faxineira que prestava serviço uma vez na semana. Segundo a palestrante, as famílias investiam em torno de mil e trezentos reais para a continuidade do projeto, o que evidencia que possuem uma renda considerada alta, podendo disponibilizar esse valor para o funcionamento do Coletivo.

Segundo a mãe que apresentou a trajetória vivida pelo grupo, a maior dificuldade encontrada no percurso do Coletivo não foi o cuidado com as crianças,

mas sim as questões administrativas, pois, de acordo com ela, “ajustar a educação entre pai e mãe já é difícil, quanto mais quando juntam várias famílias que compartilham ideias diferentes de como se educar”. Contudo, Roberta declarou que acredita que o caminho trilhado por eles foi muito potente enquanto durou e que considera ter sido enriquecedor poder acompanhar o desenvolvimento de outras crianças além de seus filhos.

Coletivo Floresta

O Coletivo Floresta foi apresentado pela mãe Fernanda, que relata seu início em 2016. Assim como no caso do coletivo citado anteriormente, quatro famílias interessadas na proposta planejaram encontros em que conversavam sobre educação, sobre a vida em diferentes aspectos, questões de gênero etc. Na roda de conversa, a palestrante conta que, quando as crianças estavam na faixa etária em torno de nove meses, as famílias perceberam que necessitavam de mais tempo e desejavam uma maior interação de seus filhos com outras crianças. Ao mesmo tempo, queriam continuar com a ligação que tinham com seus filhos e, naquele momento, não desejavam colocar as crianças na creche. Após as trocas entre as famílias, decidiram reunir as cinco crianças (sendo dois filhos gêmeos de uma mesma família) e criar um coletivo.

Ao compreenderem que um coletivo parental se forma com pessoas que decidem partilhar a vida e formar uma rede afetiva para além do núcleo familiar, muitas decisões precisavam ser tomadas: o que eles iriam comer? Que vestimentas poderiam usar nas brincadeiras? Seria organizado em um espaço próprio ou em rodízio das casas?

A mãe explicitou que, ao estruturarem o funcionamento do Coletivo, decidiram alugar um espaço no bairro Botafogo, zona sul da cidade do Rio de Janeiro, e contrataram uma educadora fixa, formada em Psicologia. Para cada duas crianças, contavam com a presença de um adulto. Mas com o tempo, optaram pelo revezamento dos cuidados entre as casas dos participantes. Nessa mudança, os responsáveis que acolhiam as crianças em suas casas assumiram sua alimentação, respeitando os hábitos alimentares de cada uma, como no caso de duas crianças vegetarianas.

A experiência envolveu questões como, por exemplo, viver os primeiros anos dos bebês de forma menos solitária. Os pais se ajudavam, trocavam informações

sobre os cuidados das crianças e se engajavam tanto quanto as mães na educação de seus filhos. O percurso do Coletivo transcorreu de forma positiva, culminando no desejo das famílias de ampliação da carga horária parcial para o turno integral, junto à contratação de mais uma educadora, formada em Teatro. A escolha pela nova educadora e sua formação se deu pelo desejo por um perfil diferente da primeira, a fim de que cada uma contemplasse diferentes saberes. Segundo a palestrante, as educadoras tiveram papel fundamental na construção do Coletivo.

Em relação à rotina pedagógica, as atividades não eram planejadas, pois os integrantes acreditam que só viver, explorar e experimentar já é uma tarefa preciosa para essa faixa etária. A mãe que relatou a proposta do Coletivo acredita que, diferente do que é posto para a instituição creche, como a lógica que busca o produto – muitas vezes exigida pelos próprios pais para saber o que o filho faz nesse espaço – no coletivo, a presença no grupo, com a aproximação da infância das crianças, leva-os a perceber que não há essa necessidade de um produto final.

Outras questões também são diferentes na creche, como a segurança dos filhos. É comum constatar a desconfiança por parte das famílias quando um filho se machuca, acreditando que os educadores negligenciaram no cuidado com a criança. Nesse coletivo parental, existe um adulto olhando para duas crianças, o que facilita no cuidado, pois, em tese, o adulto consegue acessar as crianças facilmente em um acidente ou um conflito, por exemplo. Contudo, os integrantes sabem que acidentes podem acontecer e adotam algumas medidas de prevenção, como um kit de primeiros socorros, uma pasta com certidão de nascimento e documento do plano de saúde das crianças.

Para o convívio do grupo, prezam por espaços abertos, como as praças, locais frequentados em quase todos os fins de tarde. Começaram a realizar passeios duas vezes na semana com a intenção de que as crianças pudessem conviver e conhecer a cidade onde vivem. As brincadeiras aconteciam em parques, museus, centros culturais, jardins e florestas. Assim o grupo ampliou, aos poucos, o repertório de visitas, pois percebeu a riqueza de viver mais intensamente com a comunidade e a diversidade apresentada por ela.

Apesar de não contarem com planejamentos específicos, os integrantes do grupo ofereciam às crianças tintas, bexigas e outros materiais a fim de ampliar o repertório de brincadeiras. O livre brincar era o foco da proposta pedagógica do Coletivo, compreendendo que as crianças são pesquisadoras natas e dão novos

significados e sentidos para os objetos que exploram. Durante a apresentação do Coletivo, Fernanda argumenta que na escola os objetos já têm uma função pré-determinada, enquanto no Coletivo as crianças têm a possibilidade de reinventar essas funções. Vale destacar que, ainda que os objetos tenham uma função pré-determinada, as crianças reinventam e reelaboram todo o tempo.

Os professores podem guiá-las proporcionando-lhes os materiais apropriados mais o essencial é que, para que uma criança entenda, deve construir ela mesma, deve reinventar. Cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos impedindo que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela. (PIAGET, 1989, p. 53)

A mãe, ao relatar a proposta, sinaliza que a vivência em um coletivo parental é trabalhosa, pois famílias estão envolvidas e então, para obterem êxito, é importante que haja afinidade e confiança recíproca entre os participantes. O fato de não ser sempre possível realizar reuniões com todos os participantes para organizar melhor a rotina do grupo também pode atrapalhar o processo. Diante das dificuldades encontradas no Coletivo, os membros decidiram tomar novos rumos; algumas famílias matricularam seus filhos em uma creche pública considerada de qualidade e outras se mudaram e formaram coletivos em outros locais, como a cidade de Petrópolis. A mãe finalizou sua fala sinalizando que, apesar das dificuldades, a experiência é incrível, capaz de resgatar o espírito comunitário que cada vez mais se perde no meio urbano.

As experiências observadas nos três coletivos parentais investigados, bem como as informações coletadas junto aos outros dois coletivos conhecidos durante o encontro sobre creches parentais, possibilitaram um melhor entendimento de como se dá a construção da proposta na prática, que corrobora com as informações obtidas por meio da análise do questionário. O próximo capítulo busca, então articular, os dados do questionário e do trabalho de campo e foi organizado em tópicos elencados para apresentar as descobertas e reflexões que foram proporcionadas pela pesquisa.

5

Coletivos parentais: costurando descobertas

A partir das leituras realizadas ao longo da pesquisa, dos dados coletados por meio da aplicação do questionário, da observação das atividades desenvolvidas em três coletivos parentais e das entrevistas com as famílias e educadores desses coletivos parentais, a pesquisa foi ganhando forma e as descobertas foram evidenciando pistas para as inquietações iniciais do estudo. Neste capítulo, busca-se compartilhar as costuras realizadas na investigação sobre os coletivos parentais, ou seja, os achados obtidos durante o caminho de pesquisa, procurando, nos últimos tópicos, criar um diálogo entre os coletivos e a escola.

5.1.

Cenário dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro

Durante a pesquisa, foi possível traçar um panorama sobre a presença dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro. Os coletivos parentais vêm obtendo uma rápida expansão, identificada pela busca por famílias parceiras para o compartilhamento do cuidado das crianças. Essa busca vem sendo realizada nas redes sociais e em encontros organizados na cidade, com a finalidade de divulgação dos coletivos já existentes e incentivo aos adeptos.

Como a proposta ainda é recente, e os coletivos estão de fato se (re) organizando, não é possível afirmar com exatidão qual é o número de coletivos em funcionamento na cidade, pois, como constatado, alguns grupos se desfazem e unem-se com outras famílias. Em 2018, com a aplicação do questionário, foram identificados 17 coletivos parentais funcionando na cidade do Rio de Janeiro, mas é possível que existam outras experiências similares, nas quais os participantes não integram a página do *Facebook* em que foi disponibilizado o questionário. Coletivos podem também ter sido formados posteriormente ao período de aplicação ou até mesmo não terem respondido ao formulário.

O coletivo parental mais antigo identificado na investigação, localizado na zona central da cidade, está em funcionamento desde 2014 e foi um dos observados durante a pesquisa. Este foi um aspecto abordado nas ações destinadas ao desenvolvimento da investigação, e todos indicaram que esse deveria ser o mais antigo. Em relação ao tempo de funcionamento dos coletivos parentais, constatou-

se que, dos 17 coletivos identificados, 13 funcionam há menos de um ano, dois funcionam entre 1-2 anos, um funciona entre 2-4 anos; ou seja, a maioria dos coletivos identificados tem formação recente, há menos de um ano. Contudo, como dito anteriormente, os coletivos podem se formar, se desfazer ou se unir a outros grupos. Foi também possível verificar que a fragmentação de um coletivo pode ocorrer por diferentes motivos, como a falta de compatibilidade entre as famílias, a obrigatoriedade de matrícula da criança a partir dos quatro anos na rede regular de ensino ou ainda dificuldades de participação na rotina do coletivo devido ao horário de trabalho dos pais.

As famílias que participaram da pesquisa, respondendo ao questionário ou envolvidas no trabalho de campo, demonstraram uma preocupação acentuada com a educação da criança nos primeiros anos, explicitando reflexões sobre o papel dos familiares nessa primeira etapa da vida e a inserção dessas crianças no mundo. Esse grupo de pais declarou uma percepção de que precisam estudar mais sobre a infância e estar presentes no cotidiano da criança, oferecendo o apoio necessário para que seus filhos se desenvolvam em meio a um ambiente semelhante ao familiar, com afeto e relações respeitadas.

Promover a primeira infância deve incluir a promoção de suas famílias para que estas propiciem adequadas experiências de vida através do exercício de adequadas práticas parentais. Pais que manifestam carinho a seus filhos com abraços e beijos, que participam de sua aprendizagem lendo contos ou contando histórias, que os estimulam a superar desafios, que os compreendem em suas dificuldades e limitações e que se adequam a suas necessidades geram vínculos afetivos saudáveis e definem uma referência necessária para seu desenvolvimento, o qual promove uma boa formação de suas habilidades cognitivas e socioemocionais (MACANA, 2014, p. 22)

Em relação aos motivos da escolha pelo coletivo parental, dos 28 participantes do questionário, 21 declararam a insatisfação com a proposta pedagógica oferecida nas creches e o alto custo das creches particulares que atendem à expectativa em relação à educação de seus filhos. Desta forma, para essas famílias, o coletivo parental torna-se uma opção desejada e viável para educar as crianças dessa faixa etária.

As famílias sinalizaram que educar através dos coletivos é uma forma de estar mais presente na infância das crianças. De acordo com Mansour (1993), um atendimento educacional infantil eficaz não deve isolar a criança de seu meio familiar e da comunidade, e era nesse sentido que as creches selvagens, na França, eram administradas por meio do revezamento dos cuidados entre os próprios pais e

os profissionais contratados para dar apoio e unidade ao processo vivido com as crianças. O objetivo principal era estar junto, mas também oferecer para a criança o contato com seus pares e com a comunidade em que vive.

Outro benefício dos coletivos parentais, ressaltado pelos participantes da pesquisa, foi o fato de encontrar no compartilhamento de cuidados uma maneira de suavizar a solidão e as dificuldades presentes nos primeiros anos de maternidade/paternidade. De modo geral, o grupo acredita que o coletivo parental é um espaço que vai além dos cuidados com a criança, tornando-se um espaço de reflexão sobre a infância, em que se preocupam com a forma pela qual a criança é inserida na cultura.

O movimento apresenta uma potência social; ao tentar desconstruir a ideia de cuidados da criança restrita ao núcleo familiar e propor um resgate da vida comunitária, cada dia mais escassa na vida urbana. Diante dos altos índices de depressão pós-parto e solidão na maternidade e no puerpério, faz-se necessário pensar em redes de apoio em que as trocas, a solidariedade e o afeto transformem os sentidos de permanência no mundo. Ao propor relações horizontais entre educadores, famílias e crianças, os coletivos dão voz e vez aos seus participantes, colocando em evidência práticas democráticas e solidárias.

5.2.

Perfil e quantitativo de famílias envolvidas nos coletivos parentais

Ao analisar o perfil das famílias envolvidas com a proposta, com relação à faixa etária, constatou-se que, dos 18 participantes que representam famílias de coletivos, 14 apresentam idade acima de 30 anos; ou seja, os pais não são tão jovens. Ao vivenciar os momentos de entrada e saída dos pais nos três coletivos observados durante o trabalho de campo, foi possível verificar o perfil de famílias que decidiram ter filhos mais tarde, após um planejamento familiar mais estruturado. Essa é uma tendência que vem sendo observada cada vez mais no país, como aponta um estudo realizado sobre o projeto de ter filhos:

Outros aspectos também mostraram ter influência na decisão de postergar a parentalidade, tais como, a demora na conquista de melhor estabilidade financeira e as exigências do mercado de trabalho que impõem o constante investimento pessoal em capacitação e cursos de formação superior. Cabe lembrar que ter um filho requer certo afastamento destas atividades, ainda que momentaneamente, em especial para a mulher. Assim, conciliar o investimento profissional com a maternidade/paternidade implica em reorganizações para as quais, muitas vezes, os

membros do casal se questionam sobre estarem preparados. (BERNARDI; CARNEIRO, 2018, p. 30)

Quanto à profissão desses familiares que responderam ao questionário, as informações sobre a ocupação profissional de homens e mulheres sinalizam que pelo menos 16 deles possuem nível superior, com alguns pais e mães ocupando profissões consideradas de prestígio social, como arquiteta, pesquisadora e psicóloga.

Nos relatos dos participantes, foi possível constatar, que muitos deles têm profissões com flexibilidade de horário, o que possibilita a disponibilidade para a participação no compartilhamento de cuidados pelo menos uma vez na semana, também verificado no perfil dos participantes da experiência de coletivos na França. Há coletivos formados por mães e pais que se organizam de modo que a escala não interfira significativamente na vida profissional, em que a cada semana o pai ou a mãe se disponibiliza para o cuidado e cada um só precisa estar presente a cada quinze dias.

A renda familiar fornecida no questionário pelos 18 familiares participantes demonstrou que sete deles possuem renda familiar entre 5-10 salários mínimos e outros sete possuem renda familiar acima de dez salários mínimos. Portanto, 14 famílias, mais de 78% do universo investigado, apresentam renda familiar acima de cinco salários mínimo – o que, de acordo com os dados do IBGE (2018), é considerado uma renda familiar alta em relação ao Estado do Rio de Janeiro. Desta forma, nos coletivos parentais observados, verificou-se a predominância de famílias com alto poder aquisitivo.

Esse dado pode ser reiterado ao considerar a localização predominante dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro, já que se constatou que, dos 17 coletivos identificados nessa tentativa de mapeá-los, 14 estão localizados na zona sul, dois no centro e apenas um na zona norte da cidade. Assim, a maioria das famílias é moradora da zona sul da cidade, mas os dois coletivos localizados no centro, observados durante a pesquisa, contam com a presença de moradores de outras localidades, como a zona sul e a zona norte.

Na França, Norvez (1990) observou que as creches selvagens eram dirigidas sobretudo a uma população relativamente favorecida quanto ao poder aquisitivo, nível cultural e tempo disponível, sendo composta por diversas famílias de professores e profissionais liberais. Pode-se então perceber uma característica

comum em relação ao perfil das famílias que conseguem realizar a proposta na cidade do Rio de Janeiro.

Nos três coletivos observados, evidenciou-se a presença de famílias formadas majoritariamente por mães e pais que moram juntos e participam com a mesma dedicação no coletivo. Nas entrevistas, as famílias relataram a riqueza no processo de engajamento de mães e pais, como diz a mãe entrevistada do Coletivo Mar sobre a participação dos homens na proposta: “eles são bem participativos também, não tem distinção”. A participação tanto dos homens quanto das mulheres foi um aspecto fundamental observado, pois, em outros momentos da sociedade, a presença paterna não foi tão igualitária.

Com o estabelecimento do novo imperativo econômico industrial, entre 1900 e 1970, e com as mudanças na organização familiar, no papel da mulher em sociedade e na economia, o novo ideal de paternidade tinha como característica o envolvimento com os filhos, principalmente em atividades lúdicas com a criança. O pai não necessariamente teria que dividir igualmente as atividades de cuidado, mas era esperado que, pelo menos, brincasse com suas crianças, instrísse-as e verificasse as lições de casa; podendo frequentemente expressar afeto e amizade, o que até então era raro no padrão ideal do patriarca. Apesar do maior envolvimento do pai com os filhos, a mãe ainda era vista como a principal responsável pela criação das crianças. [...] Do pai cogenitor da década de 1970 eram esperados o envolvimento com as crianças, divisão igualitária do cuidado físico diário, auxílio para educação de garotos sem estereótipos de gênero e a participação no desenvolvimento da criança, desde o nascimento até a fase adulta. Este é o modelo considerado ideal até os dias de hoje e é ele que tem impulsionado muitas investigações científicas. (PRADO; PIOVANOTTI; VIEIRA, 2007, p. 42)

Vale ressaltar que a chamada família tradicional formada por um homem, uma mulher e seus filhos não é a única realidade existente no país e no mundo. As instituições familiares têm se modificado ao longo da história e, com as novas configurações, há famílias monoparentais, homoparentais, multiparentais etc. Nos três coletivos parentais investigados de maneira mais aprofundada, foi possível constatar famílias formadas por pais e mães, o que não significa que é a realidade predominante na formação familiar dos participantes de coletivos parentais e, portanto, esse aspecto precisaria ser analisado junto aos outros coletivos.

Em relação ao número de famílias e crianças que vivenciam a proposta, apesar da informação obtida com a aplicação do questionário de 17 coletivos presentes na cidade do Rio de Janeiro, é importante ressaltar que é possível que outros coletivos funcionem na cidade, como já explicitado. Também por meio do questionário, constatou-se que, dos 17 coletivos participantes, 15 contam com a presença de 3-5 famílias, um com 6-10 famílias e um com mais de 10 famílias. Vale

lembrar que este último foi um dos coletivos observados e é composto por 14 famílias.

Ao analisar os dados obtidos no questionário, é possível estimar que no mínimo 65 famílias estão envolvidas na proposta e portanto, no mínimo 65 crianças estão sendo educadas em coletivos parentais. Se todas as famílias fossem formadas por pai e mãe, uma situação hipotética, apesar de ter observado muitas delas apresentando essa estrutura, em torno de 130 mães e pais optaram educar seus filhos dessa maneira.

5.3.

Perfil e quantitativo de educadoras envolvidas nos coletivos parentais

Ao tratar do perfil dos educadores contratados que atuam nos coletivos, foi possível constatar que as 11 respostas de educadores foram fornecidas por profissionais do gênero feminino, ou seja, a presença de mulheres atuando como educadoras nesses coletivos parentais é predominante. De acordo com os dados do censo escolar da educação básica apresentados pelo MEC (2018), conforme sinalizado anteriormente, a mesma tendência pode ser observada nas escolas brasileiras, onde aproximadamente 80% dos docentes são do sexo feminino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Buscou-se também verificar como o grupo que respondeu ao questionário se referia aos educadores na pergunta sobre a área de formação, e todos os coletivos mencionaram *educadoras*, no gênero feminino. A opção por intitular esta sessão fazendo referência a educadoras se deu, então, a partir desta constatação.

Ao longo da pesquisa no Coletivo Mar, uma das educadoras informou sobre a recente participação de mais um educador, do gênero masculino, atuando em parceria com as duas educadoras que já são contratadas pelo Coletivo; porém, este dado não apareceu no questionário, já que a contratação foi posterior ao seu preenchimento. A presença de um educador do gênero masculino foi vista de forma positiva pela educadora do Coletivo Mar, que declarou no momento da entrevista: “É uma potência ter um homem como educador também, inclusive pelas brincadeiras diferentes no jogo simbólico e nas referências para as crianças”.

Em relação à faixa etária das educadoras, verificou-se que, das 11 educadoras, quatro têm idade entre 23-30 anos e sete entre 30-40 anos. E, quanto à renda familiar

destas profissionais, três possuem renda familiar entre 2-3 salários mínimos, seis entre 3-5 salários mínimos, uma entre 5-10 salários mínimos e mais uma acima de 10 salários mínimos. Ou seja, dez das 11 educadoras não apresentavam renda familiar acima de R\$ 4.770,00 em 2018, enquanto, das 18 famílias, apenas quatro possuem renda familiar igual ou inferior a esse valor.

Os dados de renda familiar apresentados instigam reflexões acerca da questão salarial das educadoras, levando em consideração que o Brasil aparece em um ranking internacional como um dos últimos países em termos de salários pagos aos educadores. Como será que se configuram as relações trabalhistas com os profissionais dentro dos coletivos parentais? Durante a pesquisa não foi possível compreender todas as questões referentes às condições de trabalho e direitos das educadoras, porém, foram encontrados indícios de coletivos que respeitam e visam realizar um pagamento justo, inclusive com 13º e direito a férias, enquanto em outros as educadoras não se sentem bem em tratar das questões salariais.

A educadora do Coletivo Terra mencionou a diferença de postura por parte deste coletivo com relação a direitos e pagamento das educadoras:

Eu já fui de outro coletivo e não é uma coisa comum. Nessa creche parental que trabalhei durante 3 anos era sempre delicado falar sobre férias. Eles faziam 15 dias de férias coletivas e rolava um sistema de escala, mas não era férias. 13º não rolava. Algumas famílias se uniam e davam uma grana e eu dividia com outra educadora, muito chato. (Entrevista – Carla / Educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Na pergunta referente à formação das educadoras, dos 17 coletivos que responderam ao questionário, constatou-se a presença de 26 educadoras atuando nesses coletivos parentais, já que alguns contam com a presença de duas ou três educadoras. Na análise dos dados, foi possível verificar que mais da metade dos coletivos parentais não adotaram como requisito que o educador tivesse formação em Pedagogia. Os profissionais contratados são oriundos de diferentes áreas de formação, entre elas: Psicologia, Direito, Cinema, Design, Artes, Geografia, e há também uma profissional que declarou sua formação em cursos livres, sem especificar o que representa essa formação. Ou seja, apenas um dos 17 coletivos respondeu que conta com um profissional sem formação no nível superior.

A formação em cursos livres pode indicar que a educadora fez cursos na área de Educação, mas, ao contrário da graduação e da pós-graduação, esses cursos não necessitam do reconhecimento do MEC. Há diversos cursos livres disponíveis na modalidade EAD sobre diferentes temáticas da educação e não é intenção desta

pesquisa discutir sobre a qualidade desses cursos, porém, os dados sobre a formação das profissionais da creche parental suscitam algumas reflexões: por que contratar profissionais de diferentes áreas de conhecimento? Será que esses profissionais buscam os coletivos ou os coletivos buscam esses profissionais? Qual é o critério das famílias para a escolha dos educadores?

Segundo a mãe educadora e a educadora do Coletivo Terra, a formação diferenciada desses profissionais e dos diferentes adultos que compõem o Coletivo é um grande ganho para as crianças.

Tem um pai que trabalha como roteirista, ele é um ótimo contador de história, ele passa 1h30 fazendo desenhos de história. Somos todos educadores, somos adultos, pessoas mais velhas, que vivemos coisas. (Entrevista – Mariana /Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Temos adultos que têm um repertório diferente para as crianças, um biólogo vai atuar com as crianças de outras formas. [...] muitas pessoas que estão trabalhando em coletivo nem sempre são pedagogos e eu estou achando meus colegas muito incríveis. (Entrevista – Carla / Educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

Todos os coletivos contam com a presença de educadoras, como demonstrado na pesquisa, e foi possível perceber que ressaltam a importância das mesmas pois acompanham a trajetória diária das crianças e propõem diálogos e reflexões sobre a infância com as famílias.

5.3.1.

“É perigoso dizer que estudou muito a área de Educação”

Durante a realização da pesquisa, duas educadoras integrantes de coletivos diferentes, que foram foco da observação do trabalho de campo, fizeram um convite para que eu participasse de uma roda de conversa com educadoras de coletivos parentais, esclarecendo que seria o segundo evento. O encontro foi realizado na casa de uma das educadoras, localizada no centro da cidade, e se configurou como uma oportunidade para conhecer melhor as propostas pedagógicas desenvolvidas nos coletivos parentais e o papel das educadoras nessa iniciativa.

O encontro contou com a presença de oito educadoras que trataram sobre diferentes assuntos em relação aos coletivos parentais, entre eles a formação exigida para a contratação nos coletivos. Vale ressaltar que apenas educadoras faziam parte da roda de conversa, com o intuito de dialogar sobre questões referentes à atuação das mesmas nos coletivos parentais. Uma das participantes relatou que realizou uma

entrevista em um coletivo parental localizado na zona sul da cidade do Rio de Janeiro e as famílias declararam que não desejavam educadoras formadas em Pedagogia ou Psicologia. É importante ressaltar que a formação em Pedagogia ou em nível médio na modalidade Normal é exigida para a atuação com crianças na Educação Infantil, causando estranhamento na educadora. Na conversa que prosseguiu, ela avaliou que as famílias tinham a ideia de que um profissional de Pedagogia poderia “escolarizar” o coletivo parental, levando para esse espaço o que uma creche tradicional vive.

Para essa educadora, as famílias desse coletivo buscavam profissionais que trouxessem abordagens das artes, do teatro. Durante o encontro, uma das educadoras fez o seguinte relato: “É perigoso dizer que estudou muito a área da Educação”. Considera que algumas famílias se preocupam com o tipo de formação da educadora pois avaliam que pode atrapalhar no trabalho se a prática for ligada à educação tradicional. Para essa educadora, no trabalho com o coletivo é preciso estar aberto a outras propostas e ampliar o olhar sobre a infância, estando atento a novas propostas de trabalho e aos interesses da criança. Mas este aspecto não deve ser também presente nas instituições de Educação Infantil? Segundo Freire (2003):

O professor deve se assumir como sujeito de transformação no sentido mais radical (novos sentidos, novas perspectivas e dimensões para a existência, nova forma de organizar as relações entre os homens) e se comprometer também com a alteração das condições de seu trabalho, tanto do ponto de vista objetivo (salário, carreira, instalações, equipamentos, número de alunos por sala, etc.), quanto subjetivo (proposta de trabalho, projeto educativo, relação pedagógica, compromisso social, vontade política, abertura para a mudança, disposição democrática, etc.). (FREIRE, 2003, p. 77)

As educadoras que estavam reunidas nesse encontro relataram a importância de diferentes formações, principalmente aquelas na área da Pedagogia, Psicologia e Teatro. Na verdade, o grupo ressaltou que a possibilidade de ter educadores de diferentes áreas de formação em um mesmo coletivo possibilita uma troca rica de conhecimentos. Para Garcia (2009),

A educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que está em construção, e sua identidade também. É composta de uma grande diversidade e esse aspecto é bastante estimulante para o campo educacional, permitindo, além de contribuições de diversas áreas, a composição de diferentes bagagens culturais. Por ter essas características, a educação não-formal permite certa irreverência ao lidar com aspectos do contexto educacional e com as relações que são inerentes a esse contexto, favorecendo e possibilitando a criação. (GARCIA, 2009, p. 29)

Outro aspecto abordado durante esse encontro foi a questão salarial das educadoras. De acordo com os relatos, de modo geral o cálculo é feito a partir do somatório de horas trabalhadas. As educadoras presentes no encontro declararam que recebem entre 25 e 30 reais por hora trabalhada, mas que muitos coletivos formados recentemente têm oferecido o valor de 20 reais a hora ou até mais baixo. Foi possível observar que o grupo preza pela valorização dos profissionais dos coletivos parentais, ressaltando o quanto as educadoras precisam dialogar com as famílias até chegarem a um valor justo, pois o objetivo inicial da proposta de coletivos parentais não é apenas baratear custos da educação da criança, é um projeto que vai além desse aspecto.

A educadora do Coletivo Terra, mãe de duas crianças do Coletivo e uma de suas fundadoras, estava presente na reunião e destacou que o movimento de coletivos de famílias oferece a possibilidade de os sujeitos se reunirem a partir do nascimento dos filhos para pensar a infância, a relação com o outro. Essa educadora e mãe também manifestou sua surpresa com o viés capitalista interferindo na lógica de criação dos coletivos, com a oferta de um baixo salário para um profissional que estará todos os dias se dedicando ao cuidado de filhos e amigos dos filhos de outras pessoas. E declarou: “está virando outra coisa, famílias se juntando para explorar alguém”. As educadoras explicitaram, assim, o quanto se sentem incomodadas com o rumo que alguns coletivos parentais estão tomando.

Em relação às condições de trabalho, algumas educadoras revelaram o sentimento de insegurança devido à falta de regras mais claras em seus contratos com as famílias. Ao longo do evento, uma educadora fez o seguinte relato: “Um mês eu trabalho, mas e se o coletivo acabar?”. De acordo com os depoimentos, os contratos são variados e algumas famílias estabelecem acordos com o educador do coletivo até o final do ano, podendo renovar – o que, segundo as educadoras, é a melhor opção, confere maior tranquilidade, pois desse modo elas sabem que podem contar com aquele trabalho durante o ano todo. Porém, uma educadora relata que no coletivo em que trabalha ainda há muitas modificações, com famílias entrando e saindo em diversos momentos, o que gera mudanças em seu salário ao longo do ano.

Sennett (2008, p. 18) apresenta reflexões sobre as relações de trabalho na modernidade e as dificuldades em não se ter um papel fixo em que se possa dizer aos outros: “É isto que eu faço, é por isso que sou responsável”, diante da

instabilidade nos contratos de trabalho. Segundo o autor, “uma mudança na moderna estrutura institucional acompanhou o trabalho a curto prazo, por contrato ou episódico. As empresas buscaram eliminar camadas de burocracia, tornar-se organizações mais planas e flexíveis” (Idem, p. 23), aspecto observado na atual realidade brasileira.

A premissa de não haver longo prazo se torna cruel com o trabalhador, como “um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (SENNETT, 2008, p. 24). E, ainda, pode influenciar na vida emocional do trabalhador e, consequentemente, em sua relação familiar. Portanto, não se pode negligenciar as relações de trabalho que estão se formando nos coletivos parentais presentes na cidade. O que os sujeitos envolvidos nesse processo podem esperar para si?

Como se podem buscar objetivos de longo prazo numa sociedade de curto prazo? Como se podem manter relações sociais duráveis? Como pode um ser humano desenvolver uma narrativa de identidade e história de vida numa sociedade composta de episódios e fragmentos? As condições da nova economia alimentam, ao contrário, a experiência com a deriva no tempo, de lugar em lugar, de emprego em emprego. (SENNETT, 2008, p. 27)

A educadora que mencionou as relações de trabalho no coletivo foi indagada pelas colegas sobre o porquê continuava com esse grupo, e ela declarou sua aposta no projeto: acredita que as mães que estão ali precisam de ajuda e busca entender os desafios do coletivo. Ela aponta, ainda, que as famílias de classe social menos favorecidas são as que mais necessitam de apoio nos primeiros anos de vida, mas, de modo geral, encaram a proposta com o objetivo principal de dar um contorno amoroso para aquelas crianças. Apesar dos desafios, considera que não querem colocar seus filhos em uma escola qualquer e desejam ficar próximas de seus filhos.

Outro assunto tratado no encontro foi o crescimento acentuado de coletivos na cidade do Rio de Janeiro. Segundo as educadoras, em 2015 existiam no máximo três coletivos, em 2016 outros foram criados, mas, a partir de 2017, não se sabe ao certo quantos foram criados. Acredita-se que um dos motivos desse crescimento decorre do grande potencial que a proposta apresenta, que ajuda a lidar com o desespero do puerpério e, por isso, é importante ter um olhar atento à vulnerabilidade das famílias durante esse momento, às vezes emocionais e outras econômicas. É preciso considerar inúmeras mulheres que foram despedidas do trabalho por conta dos filhos, aquelas que não conseguem estudar ou aquelas que

vivem uma vida de solidão. Muitas vezes, terceirizar a educação dos filhos acaba sendo não uma escolha, mas a única opção, que leva a matriculá-los na primeira escola disponível – independente da satisfação ou não com a educação que será oferecida no local.

Na mídia, como destacado anteriormente, os três primeiros anos de vida têm se configurado como pauta. Quem apresenta desconfiança em relação à educação na instituição escolar tem buscado alternativas, criando outros modelos para educar seus filhos. É possível pressupor que algumas famílias, quando os filhos estiverem com quatro anos, irão matriculá-los em uma escola, mas outras, não. Os próximos passos ainda precisam ser acompanhados.

O encontro aqui relatado foi finalizado com um breve resumo das atividades que ocorrem no dia a dia dos coletivos. Todas as educadoras demonstraram valorizar o livre brincar e os passeios pela cidade. Algumas também ressaltaram a importância do espaço pensado para as crianças, que precisa ser rico, fértil e estimulante, para que possam interagir, brincar e se desenvolver a partir das curiosidades que vão surgindo. Dornelles (2001, p. 103) aponta que “é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar”. De acordo com os relatos, os coletivos parentais assumem esse espaço do lúdico e permitem as diferentes brincadeiras, seja com terra, água, tinta ou outros materiais.

5.4. Estratégias de organização e funcionamento em coletivos parentais

Ao longo da realização da pesquisa, foi possível constatar que os coletivos funcionam de acordo com o grupo de famílias que nele estão presentes, adaptando a frequência semanal, carga horária de funcionamento e os espaços ocupados, de acordo com a necessidade dos grupos. Os coletivos possuem flexibilização na organização e nas propostas, sofrendo modificações quando necessário, agindo em sintonia com a ideia de educação não formal que, de acordo com Gohn (2014, p. 40), “é aquela que se aprende “no mundo da vida”, por meio dos processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

Verificou-se que, dos 17 coletivos, oito funcionam de 3-4 vezes na semana, outros oito nos cinco dias úteis da semana e apenas um deles sinalizou que funciona de 1-2 vezes na semana. No que diz respeito à carga horária, observou-se que os coletivos não funcionam com a mesma carga horária: oito funcionam com carga horária diária de 5-8 horas, seis funcionam por um período inferior a cinco horas diárias e apenas três funcionam com carga horária diária maior do que oito horas.

Na análise dos dados obtidos com a pesquisa, constata-se, portanto, que há diferenças entre os coletivos em relação à frequência semanal e à carga horária de funcionamento. Porém, em relação à presença de educadores, como descrito anteriormente, todos possuem educadores acompanhando as famílias, podendo contar com até mais de um educador. Junto com a educadora, verificou-se que, dos 17 coletivos, 15 possuem escala com 1-2 familiares por dia, um coletivo com 1-3 familiares por dia e um deles com nenhum. Em relação ao coletivo que não atua com a presença de nenhuma família, fica a indagação: o que o diferencia da escola, se não há a presença de pais?

As famílias dos coletivos observados são as gestoras do espaço, cuidam da escala de pais e educadores, da gestão financeira – como, por exemplo, o pagamento das educadoras –, da organização da alimentação do grupo, das propostas pedagógicas e do planejamento de passeios. A organização da alimentação também é pensada de acordo com o grupo, podendo variar bastante: cada um levará sua comida diariamente ou a cada família que recebe deverá preparar para a refeição das crianças.

Pode-se destacar que todos os coletivos investigados, além de terem um educador presente, também realizam visitas a espaços públicos, como museus e praças públicas. Entendendo a cidade como educadora, Carvalho (2005, p. 166) ressalta que “os museus são espaços de aprendizagem e que o trabalho educativo realizado por essas instituições deve promover as experiências dos visitantes com os bens e fenômenos culturais que apresentam, desenvolvendo a sensibilidade sobre o conhecimento e a relação afetiva sobre a instrução”. Da mesma forma, os coletivos passam a ocupar também as praças/ruas, lugares que se tornaram de passagem – é possível que muitas crianças nunca tenham utilizado esses espaços para brincar e apreciar (BANNEL et al., 2016, p. 80).

Em relação aos ambientes ocupados, a pesquisa demonstrou que os coletivos se organizam de diferentes maneiras: revezamento diário entre as casas, em rodízio

mensal ou em espaços alugados, recorrendo a visitas a espaços públicos. Nesses locais, ao longo do trabalho de campo, foi possível constatar que as relações são afetuosas entre crianças-crianças, crianças-adultos e adultos-adultos, e todos os adultos são considerados educadores. Porém, os educadores contratados ficam mais tempo com a criança, realizando um acompanhamento mais atento do desenvolvimento dela, sendo responsáveis também por fornecer *feedbacks* aos pais, geralmente com diálogos mais aprofundados sobre as questões pedagógicas.

Ao longo da observação das atividades realizadas nos coletivos, foi possível constatar que as crianças aparentaram ter vez e voz: eram ouvidas e atendidas em seus interesses, sinalizando o direcionamento do que será vivido ao longo do dia. Nos três coletivos, a preocupação com as questões relacionais, afetivas e prazerosas para as crianças se fazia presente, buscando atender às necessidades primordiais das crianças, como dito por Kramer (1999):

As crianças precisam criar, construir e desconstruir, precisam de espaços com areia, água, terra, objetos variados, brinquedos, livros, jornais, revistas, discos, panos, cartazes, e também espaços cujo objetivo é a experiência com a cultura, a arte e a ciência, de que com frequência as crianças pequenas são alijadas: mesmo nas grandes cidades, a maior parte dos locais está longe de contemplar as necessidades das crianças de 0 a 6 anos. Falta nos nossos municípios valorização de espaços de arte, história e cultura; faltam brinquedos e/ou praças e parques; brinquedotecas e locais para crianças pequenas em clubes, museus, bibliotecas, hospitais, postos de saúde, bancos - instituições para onde as levam os adultos por longos períodos de tempo. Mesmo as escolas, creches e pré-escolas precisam de espaços de brincar, garantindo o direito das crianças e prestando relevante serviço às famílias. (KRAMER, 1999, p. 3)

5.5.

Estratégias educativas de mediação e interação com as crianças

No desenvolvimento desta investigação, buscou-se conhecer as inspirações pedagógicas que norteavam o trabalho desenvolvido nos coletivos parentais: dos 17 coletivos, 12 adotam alguma vertente pedagógica e apenas cinco declararam que não seguem nenhuma vertente pedagógica. Os que adotam diversas inspirações pedagógicas ressaltaram a abordagem montessoriana, Educação Libertária, Reggio Emilia e Pedagogia Waldorf.

As famílias apostam que as crianças são protagonistas de suas próprias histórias, dando ênfase ao diálogo e respeito ao interesse de cada uma delas. Consideram que, aos poucos, as crianças desenvolvem autonomia para escolher que espaços e que brincadeiras querem realizar. Nessa perspectiva, os educadores

aparecem adotando uma postura de mediadores, observando o que é de interesse individual ou do grupo, e vão alimentando e enriquecendo as interações e brincadeiras que acontecem nos coletivos ao longo do dia.

Chegamos lá, as crianças chegam e já vão se encaminhando. Uns começam a tirar a roupa e ligar a torneira. Opa! Vou trazer umas tintas. [...] umas crianças sentam na mesa, começam a pegar tinta, colocamos no potinho, claro que administramos porque senão eles vão usar tudo. Eles começam a se limpar depois, enchem garrafa e coloca gotinha colorida. A quantidade de atividade que eles passam a tarde são infinitas. Depois comem, saiu disso, vão fazer outra coisa. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

O livre brincar aparece como uma das propostas de base dos coletivos, pois acreditam em espaços ricos que as crianças possam ocupar e explorar com liberdade. Ao longo do trabalho de campo, foi possível constatar as diversas atividades desenvolvidas com as crianças: contação de história, oficina de costura, desenho, pintura, brincadeira com água, terra, panelas, materiais não estruturados, passeios etc. Algumas dessas atividades são propostas pelos adultos, outras não, pois vão surgindo na rotina. Os adultos compreendem que nem sempre o que eles trazem é o que gera interesse na criança e adotam, então, a postura da observação para modificarem as propostas. Em muitos momentos, permitiram que as crianças dissessem o que desejam. O Coletivo Casa-Escola (2016) ressalta essa liberdade das crianças:

As atividades são pensadas para desocupar a criança, ou seja, para que elas não tenham obrigações. A proposta é fazer a transição entre as atividades de acordo com o interesse de cada um, respeitando seus desejos e necessidades e não impondo um ritmo ou um tempo restrito, exceto para atividades que dependam de área externa ou impliquem o envolvimento de outras pessoas. (CASA-ESCOLA, 2016)

Nesse processo, os interesses surgem a partir das interações e brincadeiras e os educadores encorajam as pesquisas e descobertas sobre eles, “dando asas à criatividade das crianças”. Apesar de os coletivos não funcionarem com um planejamento pedagógico estruturado, como é visto nas escolas, eles buscam estar atentos a esses interesses, desafiando as crianças por meio de espaços preparados de modo a atender as demandas que vão surgindo nos coletivos. A preocupação com o espaço foi percebida nos três coletivos observados durante a realização da pesquisa.

De acordo com Ostetto (2017, p. 41), “os espaços não são simples arranjos físicos, são também arranjos conceituais e simbólicos; constituem-se em campos semânticos nos quais e com os quais aqueles que os habitam estabelecem

determinados tipos de relações, emoções, atitudes”. Nos coletivos parentais, a intencionalidade do espaço para enriquecer o potencial de exploração das crianças ficou evidente, com mobiliário na altura das crianças, materiais de fácil acesso e adultos atentos às explorações que iam acontecendo na rotina.

É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar. Perguntar e sobretudo observar onde, como, quando, com quem e com que materiais elas brincam levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado. As crianças podem (e desejam!) contribuir com a transformação ou desenho dos espaços. (BARROS e TIRIBA, 2018, p. 40)

A partir do trabalho de campo realizado, é possível elencar seis aspectos primordiais observados nas estratégias de mediação dentro dos coletivos: o respeito ao interesse da criança com a valorização do livre brincar; o ambiente rico e estimulante; as relações dialógicas; a valorização do protagonismo infantil, da criação e da autoria; a ênfase na participação das famílias e, não menos importante, o viés integrador entre a criança e a cidade. Este último aspecto será abordado no próximo tópico.

5.5.1.

A relação das crianças com a cidade

Nos achados sobre as propostas possibilitadas às crianças nos coletivos parentais, encontra-se a forte relação das crianças com a cidade. Verificou-se a frequência dos coletivos parentais em espaços públicos da cidade, quando, dos 17 coletivos, 15 declararam que realizam passeios com as crianças uma ou mais vezes na semana e outros dois coletivos disseram que os frequentam de 15 em 15 dias. Desta forma, conclui-se que todos os coletivos realizam passeios, em locais como praças, museus/centro culturais e praias. Em relação aos locais frequentados, sete sinalizaram praças, praias e museus/centros culturais, quatro frequentam praças e museus/centros culturais, três frequentam praças e praias e três frequentam apenas praças da cidade.

As praças públicas configuram-se como o local mais visitado pelas famílias, seguido pelos museus e centros culturais e, por último, as praias da cidade. Os coletivos valorizam a relação das crianças com os espaços da cidade, enquanto as praças e praias são espaços vistos como potentes para o brincar livre com a natureza, com a possibilidade de criação a partir de elementos naturais como folha, galhos, pedras, sementes, areia, água, e; também destacam outros motivos, como relatado

pela educadora do coletivo Mar, “não vamos para uma pracinha porque tem um balanço e queremos fazer uma psicomotricidade. Mas tem as relações com a comunidade, com a diversidade, com a ocupação do espaço público”.

Bannel et al. (2016, p. 78) enfatizam o papel da cidade como potencialmente educadora, sendo considerada um espaço de educação não formal, mas sinalizam que atualmente vem ocorrendo o fechamento de espaços públicos tradicionais, principalmente destinados a crianças e jovens. Nesse contexto, apesar da crença no potencial de aprendizagem desses espaços, algumas indagações se fazem necessárias: “Que espaços existem para esse público nos grandes centros urbanos? Será que se pensa em espaços que poderiam atender de modo adequado às crianças e aos jovens?” (BANNELL et. al., 2016, p. 81)

Os coletivos buscam aproveitar a potência desses espaços no processo de desenvolvimento das crianças. A mãe e educadora do Coletivo Terra destaca: “Não queremos eles todos os dias no mesmo espaço, queremos natureza, queremos mato”. O desejo das famílias em expandir os espaços de inserção da criança na comunidade se faz presente, incluindo preocupações para a melhoria do meio ambiente, como observado na rede social de um dos coletivos.

Por esses dias teve mutirão na nossa horta com a esperança de, logo, logo, estarmos semeando e colhendo com nossas crias. É preciso ocupar os canteiros, lajes, quintais, paredes e todos os lugares possíveis com agricultura. É preciso aprender mais com a natureza, seu tempo e diversidade. É preciso colocar as mãos e os pés na terra, reverenciar nossa mãe e trocar com ela nossas energias. É preciso acabar com essa cultura do veneno, dos agrotóxicos em favor da agroecologia. Que cada quintal seja uma resistência. Que cada quintal seja o mundo novo. (CRIA-MUNDO, 2016)

Jacobi (2003, p. 1) acredita que “a relação entre meio ambiente e educação para a cidadania assume um papel cada vez mais desafiador, demandando a emergência de novos saberes”. Desta forma, é preciso aprender sobre os processos sociais que se complexificam e sobre os riscos ambientais que vêm se ampliando. Ao mesmo tempo, é possível perceber o resgate de conhecimentos de comunidades antigas que viviam da natureza, mexiam com a terra e encontravam nos elementos naturais diferentes utilidades.

Ao acompanhar uma visita a um centro cultural com o Coletivo Terra, foi possível perceber o quanto as crianças estavam envolvidas e curiosas com as propostas e o quanto já tinham uma relação com o espaço. O maior incômodo foi a postura de mediadores com medo de que todas aquelas crianças mexessem em algo que não poderia ser tocado. A mãe entrevistada do Coletivo Sol, coletivo com

crianças mais novas (em torno de dois anos), relatou as dificuldades de levar as crianças pequenas para esses espaços, ressaltando que as propostas nem sempre são adequadas para a faixa etária. De acordo com Carvalho e Lopes (2016):

Alguns museus têm demonstrado preocupação com essa relação e procurado desenvolver atividades específicas para o público infantil, como oficinas, áreas externas planejadas, protagonismo infantil, tanto no acervo e nas propostas midiáticas quanto nas abordagens teatrais. Todavia, cabe ressaltar que, na busca por estratégias mais dinâmicas e interativas de mediação, as instituições podem transformar a experiência em museus em atividades superficiais, deixando de explorar o tema e conteúdos de acordo com o interesse do público, reduzindo, assim, o potencial da instituição. Conforme destaca Carvalho (2013, p. 311), as crianças pequenas merecem um atendimento e um "[...] reconhecimento de que são capazes de frequentar esses espaços, de que têm esse direito - como sujeitos e cidadãos -, de que têm especificidades que precisam ser respeitadas". (CARVALHO e LOPES, 2016, p. 916)

Ainda nesse trabalho de campo das atividades desenvolvidas pelos coletivos, uma das mães também relatou as dificuldades encontradas durante a visita das crianças nos espaços públicos da cidade, mas ressaltou sua crença na potência dessas experiências, pois considera que suscitam descobertas e trocas. Os coletivos planejam essas visitas e, em geral, têm um tempo maior do que as visitas realizadas pelas escolas para a permanência nesses locais, apreciando as exposições e vivendo o espaço. Contudo, as dificuldades de fato persistem, como no relato a seguir:

Acho que é legal para o próprio espaço, sentimos que incomodamos de questionar, de fato, um espaço inclusivo para todo mundo. Nos parquinhos, por exemplo, eles querem fazer xixi e não tem banheiro. Só encontramos dois parques que têm banheiro para as crianças, que é a Chacrinha e o Guinle, nesse, ainda assim, não é um banheiro para as crianças. A própria mobilidade, pensamos muito em um cadeirante. Acho importante eles também ganharem malícia da rua, apostar no instinto para saber com quem conversar e também construir relações sociais. Lidar com os perigos da rua, seja do trânsito, das pessoas estranhas, isso é muito formador. É a nossa selva urbana. (Entrevista – Claudia / Mãe do Coletivo Mar. Junho/2018)

Apesar dos problemas enfrentados, fica a esperança de um olhar mais atento para a frequência das crianças a esses espaços. Os ganhos são enormes, as crianças ampliam o repertório a partir das vivências com a comunidade, com o bairro, no contato com a história de sua cultura. Infelizmente, a saída das crianças da escola para a realização de qualquer atividade ainda apresenta inúmeras dificuldades, principalmente nas escolas públicas, pois demanda uma logística de pessoal, transporte e, às vezes, o professor precisa submeter um projeto relacionando a visita a algum conteúdo que esteja trabalhando com as crianças.

Além disso, Carvalho (2016, p. 70-71), ao relatar sobre a visita de escolas a museus, sinaliza que, “nas falas dos professores, o trabalho com projetos realizado nas instituições escolares, equivocadamente, pareceu reduzir as possibilidades de as crianças vivenciarem momentos diferenciados”, já que a saída da escola sempre deve estar relacionada com o tema eleito. Diante das dificuldades encontradas pelas escolas, o cenário de desigualdade acaba sendo, então, reforçado, possibilitando que apenas as crianças oriundas de famílias que já frequentam esses espaços e acreditam em sua importância para a formação e desenvolvimento de seus filhos frequentem esses espaços.

5.6.

Afinal, o que a escola tem a ver com isso?

A educação não formal não tem, necessariamente, uma relação direta e de dependência com a educação formal. É um acontecimento que busca responder a diferentes preocupações com a formação integral do ser humano, no sentido de considerar contribuições vindas de experiências que não são priorizadas na educação formal (GARCIA, 2009, p. 21).

Como a citação acima sinaliza, a educação formal e a não formal não apresentam, necessariamente, uma relação direta e de dependência uma com a outra; porém, neste estudo, os dados obtidos com a aplicação do questionário, e reiterados na realização do trabalho de campo, sobre os motivos de escolha pelo coletivo parental, apontam que, dos 28 participantes do questionário que fazem parte dos 17 coletivos encontrados, 21 deles sinalizaram a insatisfação com a proposta pedagógica oferecida pelas creches institucionais como o principal motivo de escolha pelos coletivos parentais. O segundo motivo foi o alto custo das creches particulares que apresentam um projeto satisfatório, não atendendo ao orçamento de muitas famílias ou por não querer pagar esse valor. Ou seja, para essas famílias, o coletivo parental foi escolhido como a opção mais vantajosa e viável para educar seus filhos de 0 a 3 anos.

Outro motivo citado pelos participantes da pesquisa foi o desejo de estar mais presente nas atividades desenvolvidas por seus filhos, ainda muito pequenos, acompanhando mais de perto a infância das crianças. Nas entrevistas e respostas ao questionário, os participantes da pesquisa sinalizam que, em muitas escolas, não veem abertura para essa presença; alguns têm que deixar seus filhos na porta, sem acolhimento e sem saber o que está acontecendo dentro da escola. A mãe e

educadora do Coletivo Terra relatou que a transparência e o envolvimento que as famílias podem ter junto ao coletivo de famílias configura-se como a “cereja do bolo”.

É importante ressaltar que, conforme os dados obtidos na realização desta investigação, essas famílias apresentam um perfil socioeconômico considerado alto, empregos com carga horária mais flexível e contam com a possibilidade de se envolver na proposta de coletivo parental. Outro fator importante é que algumas famílias não podem fazer essa opção por diferentes motivos e, por vezes, não encontram uma rede de apoio, restando apenas a opção de matricular os filhos em uma creche pública próxima ao seu trabalho ou casa. Quantos pais e mães não se sentem culpados ou julgados por não passar mais tempo com seus filhos? Pais e mães que não entendem e nem questionam as propostas pedagógicas, e a escola deve estar atenta a esse aspecto.

O receio em matricular uma criança na escola não deveria ser visto como normal pela sociedade, assim como o caminho não é culpabilizar os profissionais que atuam na Educação, mas refletir sobre projetos coletivos que buscam enfrentar os problemas que vêm assombrando a educação brasileira. No tópico aqui apresentado sobre a roda de conversa com as educadoras, observou-se que o receio de reproduzir o que a escola vive é tão grande em algumas famílias de coletivos parentais; que faz com que elas não busquem a figura do pedagogo para atuar como educador, pois avaliam que esse profissional pode reproduzir as práticas escolares com as quais não concordam. O que essas famílias entendem como práticas escolares? Como compreender melhor a opção por coletivos parentais em nossa sociedade?

A página do *Facebook*²⁵ “Pela Escola Municipal no Rio de Janeiro” surge também como um movimento de mães, pais e responsáveis pela escola pública municipal carioca. Foi criada em 2019 com intuito de denunciar problemas na educação pública na cidade e lutar por melhorias no ensino público. Os responsáveis acreditam que o ensino público de qualidade para crianças e adolescentes deve estar disponível para todas as famílias. Dentre as lutas do grupo, buscam a ampliação de vagas para a democratização do acesso à educação, acreditam em uma escola participativa, em propostas educativas que garantam uma

²⁵ Link da página do *Facebook*, “Pela Escola Municipal no Rio de Janeiro”: <https://www.facebook.com/pelaescolamunicipal/>.

aprendizagem significativa, levando em consideração o diálogo para que melhorias na educação na cidade sejam efetivadas.

O caráter ideológico das propostas educacionais, quando explicitamente defendido, dificilmente é partilhado por todos aqueles que se encontram envolvidos nas diferentes frentes e etapas que fazem parte do contexto da educação. Este não-compartilhamento torna mais difícil o engajamento em ações educacionais que sejam características de apenas uma tendência; acrescente-se o fato de que não existem somente essas duas opções marcadas de maneira estanque, quais sejam: ou se é transformador, ou se é reformador. Existe uma série de atitudes, comportamentos, ações que ora favorecem uma postura e ora outra. (GARCIA, 2009, p. 18)

A troca e o diálogo da instituição escolar com os coletivos parentais podem suscitar questões relevantes na Educação Infantil. Famílias advindas de coletivos parentais começam a chegar às escolas públicas e privadas da cidade com um perfil de participação nas propostas, de acompanhamento do trabalho e compartilhamento de reflexões sobre a infância. Será que as adaptações na escola no início do ano letivo de fato estão permitindo que os pais estejam junto, dentro de sala de aula? Será que há um equívoco em querer levar a criança até a sua sala e ter um tempo mínimo para se despedir, numa separação brusca? Será que não se cobra muito da criança pequena?

A separação não pode ser brusca; esquece-se que não apenas para a criança, mas também para os pais. Receio, expectativa e curiosidade se fazem presentes nesse momento de ingresso da criança na escola. A mãe do Coletivo Sol reforça a necessidade de se preocupar com o adulto no processo educativo,

É o olhar para cada um de nós também, quem somos nós, adultos e educador neste circuito também. [...]. No final vamos nos acertando e não é só a necessidade da criança, tem uma família para ser acolhida também. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

De modo geral, as famílias que chegam às escolas começam a conhecer melhor as propostas e, algumas vezes, já vivenciaram experiências que não foram adequadas, não se adaptaram à proposta pedagógica ou não se sentiram participantes. Segundo Gandini (2002):

Tempo para as Famílias baseia-se no conceito de que, a fim de ser útil aos pais, a equipe de trabalho deve ser treinada para trabalhar com crianças pequenas e ser capaz de modelar e desenvolver uma atitude adequada para com os pais. (GANDINI, 2002, p. 94)

Desta forma, vale ressaltar o acolhimento dos pais na escola como outro aspecto igualmente importante. Será que os adultos envolvidos no cotidiano da escola estão sendo acolhidos como deveriam? Será que existem espaços e

iniciativas voltadas para os adultos? Leva-se em consideração suas dúvidas e o que eles pensam e desejam sobre o processo de educação de seus filhos?

Dialogar e acolher a família não deve significar que ela vai tomar as decisões pela equipe, mas fomentar um diálogo entre os educadores e a comunidade escolar sobre a infância, suas peculiaridades, ações e propostas adequadas. As propostas presentes nas escolas de Educação Infantil de uma cidade da Itália, Reggio Emilia – referência nesta etapa da Educação Básica – ressaltam o potencial de participação das famílias junto às crianças no projeto educativo das escolas.

O entusiasmo delas e o interesse da família por seu trabalho ajuda a reforçar o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos, oferece uma rica base para discussão entre eles e aprofunda o entendimento que os adultos têm sobre a natureza da aprendizagem nos primeiros anos. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p.51)

Até que ponto os pais estão errados ao questionarem propostas tradicionais, com folhas de atividade prontas, que não incentivam a criatividade, com o ensino atrelado a datas comemorativas, com pouco espaço para brincadeiras livres ou com ênfase na alfabetização precoce? De modo geral, as propostas tradicionais, ainda predominantes em diversas escolas públicas e privadas do país, não permitem que a criança crie, imagine, seja autora de suas próprias produções. Algumas instituições nem mesmo possibilitam que as crianças tenham contato com a natureza, que vivenciem brincadeiras ao ar livre, importantes para a faixa etária. Hoffmann (2018) aponta como deveria ser o cenário da Educação Infantil:

O cenário da Educação Infantil deve se constituir em um ambiente de brincadeiras, alegre, desafiador, espontâneo, no sentido de favorecer a exploração livre dos objetos, da vivência, de situações adequadas ao tempo da criança, no qual ela possa escolher brinquedos ou parceiros, num ritmo próprio, mesmo que diferente de outras, sem pressões ou expectativas dos adultos a serem cumpridas. Nesse espaço, o papel dos professores é de ampará-las, de conversar com elas, de dar-lhes todo o afeto e orientação necessários, organizando e propondo ricas oportunidades de aprendizagem. (HOFFMAN, 2018, p. 73)

Será que a escola vem sendo esse espaço rico de interações e de valorização das interações e brincadeiras? Malaguzzi (1999) compreende a escola para as crianças como um local de vida e relacionamentos compartilhados entre crianças e adultos. Crianças, professores e famílias não podem ser negligenciados nesse processo, denominado pelo autor de “pedagogia da relação”. Nessa relação que se estabelece nos espaços de Educação Infantil, a criança precisa ter espaço para criar, imaginar, sentir-se livre e segura.

A escola pode então disponibilizar espaços específicos, como um atelier artístico com diferentes materiais que servirão de base para as investigações realizadas pelas crianças. Esses materiais podem ser organizados em cestas ou potes e podem ser provenientes da natureza; embalagens apresentam a possibilidade de reutilização, valorizando o interesse da criança. Nesta perspectiva, a dimensão estética oferece meios para o trabalho com as emoções, com a empatia, solidariedade etc.

De acordo com Vecchi (2017, p. 149), é comum a “ideia de que o mobiliário é um elemento secundário do ambiente, ao passo que, pelo contrário, é parte integrante dele e a sua escolha reflete de maneira precisa qual imagem se tem da infância e do ambiente escolar”. Gandini (2012) ressalta que o trabalho com espaços como o ateliê proporciona diferentes possibilidades de exploração e de conhecimento, além de ser uma oportunidade de apresentar para os pais uma nova proposta, valorizando a criatividade das crianças de formas diferentes.

Deste modo, os registros sobre a prática pedagógica configuram-se em um aspecto importante na prática pedagógica. Ostetto (2017, p. 16) sinaliza que “ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre o seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar”. As escolas que já vêm trabalhando nesta perspectiva apresentam um trabalho de registro a partir de textos escritos, produções infantis, fotografias, entre outros, e podem servir de suporte para que novos rumos sejam adotados nas propostas pedagógicas. Da mesma forma, seria interessante que os coletivos parentais documentassem suas experiências, possibilitando, assim, a divulgação das práticas desenvolvidas nesses espaços.

Contudo, é necessário refletir sobre a formação continuada dos professores para que possam ter acesso à novas práticas pedagógicas, atualmente já difundidas em algumas experiências educativas. Como os professores estão sendo formados dentro das instituições nas quais fazem parte? Como as experiências podem ser compartilhadas? São oferecidas possibilidades de diálogo e trocas sobre a prática docente?

Nas instituições públicas e comunitárias de Educação Infantil, tem sido possível observar um grande esforço no sentido de promover encontros de formação para seus profissionais, em parcerias com universidades, organizações não governamentais e instituições privadas. Ainda que esse modelo autoritário de transmissão de saber se faça presente, encontramos também propostas que reconhecem os saberes e as falas dos docentes, valorizando a partilha de experiências e de afetos (PENA, 2017, p. 76).

A necessidade de espaços educativos repensarem as propostas pedagógicas e formativas com os profissionais foi evidenciada nos relatos ao longo da pesquisa. Durante a investigação, também foi importante compreender se os coletivos parentais caminhavam em direção ao movimento de desescolarização: não há antipatia pela instituição escola, mas os envolvidos com os coletivos idealizam essa instituição de outras formas e gostam do movimento de ocupação do espaço público e da relação com a comunidade. Uma das mães e educadora entrevistada argumenta sobre o potencial da escola, demonstrando acreditar que ele não está sendo explorado como poderia ser.

Porque escola é muito maneiro, é incrível, é espaço de pesquisa, do ócio, de criação. Os espaços escolares hoje são um prédio, um espaço horrível. Uma escola pública na beira da praia é para ser de muita riqueza, é muito rico de possibilidades. A escola era para ser um espaço, um lugar de, enfim... lugares utópicos. Se pudéssemos entrar no espaço de escola e fazer isso que estamos fazendo só que com 200 famílias, maravilhoso. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

A mãe do Coletivo Sol declarou que a escola não é uma inimiga, mas ela precisa ser repensada, e o coletivo parental é produtivo até para se pensar em uma outra possibilidade de escola. “A parental é legal por causa disso, estamos em um perfil de observação, estamos aqui em um lugar de observar as crianças que chegaram ao mundo. Elas estão apresentando características, para qual escola que ela vai? Será que é a escola que eu estudei, será que não?”. Ao indagar se duas mães participantes da pesquisa se sentiam seguras com relação a precisar colocar, um dia, as suas filhas na creche, destaca-se o seguinte relato:

Em relação à segurança na creche sim, mas eu acho que o modelo, eu não tenho nada contra a creche, mas no coletivo tem coisas e processos que podemos pensar e tem uma educadora costurando essa história. Se eu tiver uma demanda alimentar, ela vai ser acolhida. Não tem essa construção do ele fez isso e ele cresceu e sobreviveu, é uma educação alimentar. Em uma creche que você tem 20 crianças, você tem mais dificuldade, porque você não tem um número de adultos suficientes. É um processo coletivo deles também. Quando são muitos você perde a individualidade. Ganhamos nesse cuidado com a individualidade. [...] A coisa é o acolhimento, conseguimos... ah eu estou com um problema hoje, tem como minha filha chegar antes? Você cai e se machuca, quem é que cuida? A instituição é responsável pelas crianças, mas quem são as pessoas? Para mim é um lugar de conforto, segurança e afeto. Bebê, criança e gravidez é rede de apoio, não sei como sobrevive não. Não sei, não dou conta. A rede de apoio não é só o horário, é o afeto, o acolhimento da dívida. (Entrevista – Márcia / Mãe do Coletivo Sol. Junho/2018)

Para as escolas, fica o desejo de que ouçam essas vozes e sejam mais acolhedoras, que dialoguem mais com as famílias sobre as propostas pedagógicas. Os pais têm estudado mais sobre a infância e é necessário pensar em formas de

acolher e propor situações em que as famílias possam contribuir e ter momentos juntos a seus filhos nesse espaço. Algumas educadoras também apontam que encontraram no coletivo relações mais horizontais, se sentem mais participantes e acolhidas do que quando trabalham em escolas. Logo, o olhar deve ser ampliado para todos os atores adultos, como argumenta a educadora que atua em coletivos parentais:

Você está oferecendo um serviço, claro que aqui é um serviço porque eu sou contratada como educadora, mas é uma relação horizontal, isso é, uma desconstrução de relações. Estou bem feliz, pois tenho a possibilidade de me reconstruir como educadora. Agora temos um grupo de educadoras parentais, eu me encontro com o grupo aqui, mas surgiu a ideia de as educadoras parentais se encontrarem uma vez por mês. Vamos sugerir textos ou reflexões. Temos nos encontrado, no último encontro havia 12 educadores. (Entrevista–Amanda / Educadora do Coletivo Mar. Julho/2018)

Com relação aos coletivos parentais, acredito que também devem abrir o diálogo com as instituições de Educação Infantil, até para que possam conhecer propostas interessantes que estão sendo realizadas dentro de muitas escolas, que caminham para um acolhimento das famílias. Os coletivos também podem aprender com a escola, entendê-la melhor, contribuindo até mesmo para uma reconstrução desse espaço. Conforme a proposta vem se ampliando, os participantes dos coletivos parentais também começam a formular suas críticas a algumas experiências de coletivos que conhecem.

Eu sou professora, teria bolsa em qualquer escola que eu dou aula, mas foi a motivação. Quando me encontrei com as educadoras, vi que as pessoas se reuniam por causa da questão financeira apenas, vira uma exploração, pagam pouco às educadoras. Em 2013 quando começamos não tinha praticamente ninguém em coletivo, agora não conseguimos nem ter noção. Ou chega na hora, e fala para a educadora, segunda vai ser isso, terça isso, quarta isso, na lógica do controle. Dentro da minha casa, com meus princípios, pagando 450 reais por mês, sem ter contato com a diferença, não consigo entender isso. [...] não está sendo um lugar de pesquisa, de criação, de caminho novo. Ai eu entendo quem é de educação e está com estranheza a esse processo de coletivos parentais. (Entrevista – Mariana / Mãe e educadora do Coletivo Terra. Agosto/2018)

A temática aqui abordada ainda precisa ser melhor investigada, os coletivos ainda estão construindo uma identidade e a proposta ainda é recente, mas os achados da pesquisa levam a interrogações e só o tempo permitirá descobrir as tramas e os caminhos percorridos nesse processo.

6

Considerações finais

Iniciar a pesquisa sobre uma temática ainda pouco investigada foi um grande desafio, difícil e prazeroso. Durante o desenvolvimento da pesquisa foi preciso lidar com sujeitos que estão em processo de compreensão e construção dos coletivos parentais. As famílias, participantes da investigação abriram seus espaços mais íntimos, suas casas, para um “alguém” a princípio estranho na figura de pesquisadora, com o objetivo de observar, indagar e registrar. Porém, em contrapartida, foi uma tarefa interessante, de questionamentos, compartilhamento de descobertas e aprendizagens ricas para pesquisador e pesquisados.

Por vezes, o tempo tornou-se inimigo, e me via desanimada. Ser professora em tempo integral na escola pública, conciliar pesquisa, casa e outras obrigações é também precisar de apoio, de trocas, de incentivos. A curiosidade sobre a temática foi uma das motivações para seguir em frente e superar as noites mal dormidas. Os dados que foram surgindo no decorrer do trabalho de campo, nas entrevistas e nas leituras despertaram o desejo de ir além. A riqueza de observar os participantes de coletivos parentais refletindo sobre as indagações lançadas ao longo da pesquisa, ansiosos por compartilhar, também foi um fator importante para o caminho continuar a ser percorrido, mesmo com as limitações encontradas.

De modo geral, uma pesquisa tem o potencial de despertar novos olhares e caminhos para o pesquisador. Enquanto professora, este trabalho provocou repercussões em minha prática; foi possível encontrar atores de creches parentais envolvidos com as perguntas e reflexões suscitadas na investigação. Na escola em que atuo como professora, na prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, olhar para as práticas e experiências das famílias e profissionais investigados gerou inquietações que foram levadas para discussão no “chão da escola” de Educação Infantil.

Viver a experiência da pesquisa com os coletivos parentais proporcionou mudanças e novas perspectivas em minha prática, principalmente na hora de lidar com as famílias, que desejam e precisam ser incluídas nesse processo de educação de seus filhos. Além disso, em diversos momentos, surgiram conversas em equipe sobre a importância do embasamento teórico e o estudo contínuo para aprofundar os novos estudos sobre a infância, como vem sendo pensado nas propostas que são tidas como base de inspiração para os coletivos, apesar de não serem todos oriundos

da Educação. Em muitos momentos, as discussões e reflexões realizadas na escola em que atuo foram suscitadas após as observações realizadas, entre elas: deixar as crianças mais livres para explorar, a preparação do espaço para as interações e brincadeiras, os momentos de intervenção ou não, entre outras indagações ricas no cotidiano da escola.

Na pesquisa, buscou-se compreender e analisar o surgimento dos coletivos parentais na cidade do Rio de Janeiro para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, faixa etária em que ainda não há a obrigatoriedade de matricular a criança na escola. Historicamente, esse público é atendido nas creches e pré-escolas públicas ou privadas, levando-se em consideração que a maioria de pais e mães hoje trabalha e não tem com quem deixar seus filhos. A recente criação e expansão dos coletivos parentais na cidade motivou este estudo, a fim de buscar indícios de como essa educação tem sido pensada e projetada pelos coletivos e os motivos da escolha por essa maneira de educar as crianças. O primeiro capítulo desta dissertação pretendeu explicitar os objetivos e a metodologia para que os dados de pesquisa pudessem ser alcançados.

Com o intuito de compreender melhor a proposta, no segundo capítulo discutiu-se concepções de infância ao longo da história. Aries (1981) aponta que nesse percurso inicia-se um novo sentimento dos pais em relação aos seus filhos, assim como Gélis (2009) sinaliza as discussões em torno de uma nova concepção de criança. Essa trajetória histórica em relação ao modo como as crianças eram vistas na sociedade fizeram parte do caminho até o surgimento das escolas e a ideia de que seria o lugar privilegiado para se educar as crianças. Buscou-se, também, traçar a trajetória da educação formal no contexto brasileiro, ressaltando-se que, inicialmente, persistiu um desconhecimento das necessidades físicas, emocionais e sociais da criança (FARIAS, 2005).

Nessa trajetória, Kulhman (1998) apresenta a escola como muito mais do que um aperfeiçoamento da roda dos expostos, contribuindo para o não abandono das crianças até a criação de diversas legislações como a Constituição de 1988, a LDB, o Referencial Curricular para a Educação Infantil, que enfatizam a educação como um direito da criança, distanciando-se de um modelo apenas assistencialista, em que, pelo menos em tese, era preciso contar com um profissional com conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e formação específica, permitindo, assim, um outro olhar sobre a criança na sociedade. Rinaldi (2012) ressaltou a importância de

compreender a criança como protagonista de sua própria história, a partir de uma postura de escuta, investigação e aprendizagem indissociáveis.

Porém, dentro de muitas escolas brasileiras a criança ainda é educada em uma perspectiva que não leva em conta esse protagonismo infantil e a criança como o centro da aprendizagem. Constata-se, ainda, a perspectiva de educação bancária de Paulo Freire (1996), em que o professor “deposita” o conhecimento nos alunos, sem uma educação construída coletivamente, libertadora, problematizadora. Ghanem (2008) destaca algumas limitações que a escola continua a enfrentar, muito preocupada ainda com a perspectiva de instrução, e ressalta o quanto essa instituição começa a ser cada vez mais questionada. A educação domiciliar, os coletivos parentais e outras experiências de educação não formal começam a ganhar força com o intuito de suprir as demandas que não são atendidas por muitas instituições escolares.

Na escola, a criança precisa encontrar um espaço organizado e propício para suas interações, em que crie, fantasie, se beneficie de experiências estéticas, culturais e sociais. Sendo ela protagonista de sua própria história e vista como produtora de cultura, o educador assume uma postura investigativa junto com as crianças, realiza as mediações necessárias, proporciona um espaço de brincadeiras e interações, importante para o desenvolvimento infantil.

As famílias são fundamentais nesse processo para que a criança se sinta acolhida nesse espaço. Mas ainda há muito a se percorrer para levar efetivamente a participação das famílias para as escolas na cidade do Rio de Janeiro. Por meio das observações, verificou-se que os coletivos parentais investigados estão em busca de construir este espaço em que as famílias estão presentes na educação de seus filhos e ampliam seus conhecimentos sobre as propostas pedagógicas e o desenvolvimento das crianças.

Como aponta Tiriba (2010), a criança sofre com o emparedamento da infância, impossibilitada cada vez mais de ter contato com a natureza, com o mundo externo, restando (quando ocorre) pouco tempo do dia para brincadeiras ao ar livre, em espaços arejados. Para Guimarães (2008), a educação é um processo de corpo inteiro, mobilizada pelo desejo, pelo corpo, por processos sensoriais. Nesse sentido, a escola não é o único lugar de aprendizagem: a cidade, o bairro, os jardins, as praias, as praças e outros ambientes estão aí, e são propícios para a criança construir conhecimentos e ter a sua infância respeitada. Nos coletivos parentais, valoriza-se

a relação da criança com a cidade, e os dados do questionário aplicado durante a pesquisa demonstraram que todos os coletivos participantes realizam, periodicamente, passeios com as crianças.

Ainda no segundo capítulo, a educação não formal é apontada então como mais uma possibilidade para educar as crianças, que emerge quando a sociedade começa a perceber que a escola não é o único lugar possível para a educação das crianças. Para Trilla (2008), a educação formal e a não formal possuem intencionalidades claras e organização. No meio dessas discussões também é impossível não encontrar propostas radicais como a apresentada por Illich (1985), com a defesa do fim da escola, ou outras que caminham na mesma perspectiva, como a desescolarização. O *Homeschooling* é uma dessas propostas – defende que a educação seja realizada em casa, gerida pela família, ainda em discussão no cenário político brasileiro.

Na pesquisa observou-se que, apesar de um dos maiores motivos de escolha para a criação de coletivos parentais estar ligado à insatisfação com as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, não houve a defesa pela educação em casa, como é apontado na proposta de *Homeschooling*. Porém, enquanto ainda é possível participarem dos coletivos parentais, essas famílias desejam aproveitar as experiências de compartilhamento de cuidados das crianças, explorando o papel da cidade como educadora, formando redes de apoio com outras famílias e permanecendo mais atuantes na infância de seus filhos para posteriormente matriculá-los na escola.

Arantes (2008) argumenta que as experiências da educação não formal não precisam ser excludentes: o importante é ampliar os espaços de aprendizagem para além da escola. Nesse caminho, experiências como os coletivos parentais foram surgindo e se expandindo por diversas regiões do país, como é possível observar na cidade do Rio de Janeiro. Para compreender esse processo, recorreu-se a leituras que apontaram a inspiração em modelos franceses que, de acordo com Favre (2015), teve início na década de 1970 na França, com as "creches selvagens", compondo uma nova participação das famílias na educação das crianças e novas propostas educativas.

Ainda na França, Passaris (1984) aponta que, entre os motivos para o surgimento dessa nova forma de atender as crianças, evidenciou-se a falta de vaga em creches públicas, a insatisfação de famílias com propostas desenvolvidas nos

espaços e um recurso encontrado para as mães que não se sentiam seguras em deixar os bebês tão pequenos tanto tempo dentro de uma instituição escolar. De acordo com Cadart (2006), as famílias foram fundamentais nesse processo e passaram a criar seus próprios espaços para educar as crianças, se organizando de forma coletiva para que tal atendimento pudesse ser realizado, propondo atividades para o "despertar da infância". Essas propostas cresceram muito rapidamente, inclusive em cidades pequenas e aldeias da França onde não havia nenhuma forma de acolhimento coletivo das crianças.

Para Laville (2009), o movimento das creches parentais se multiplicou tanto no país de origem como em outros países, como é o caso da Alemanha. Para a investigação sobre essa experiência no Brasil, especificamente na cidade do Rio de Janeiro – buscando-se também identificar o quantitativo desses espaços, os motivos que levaram a essa opção e a essa forma de organização – optou-se pela aplicação do questionário online destinado às famílias e profissionais participantes dessa experiência. Esse questionário contou com 19 perguntas acerca dos coletivos e foi aplicado em dois grupos sobre cuidados coletivos das crianças na rede social *Facebook*, obtendo-se 28 respostas, com a participação de 17 coletivos parentais presentes na cidade.

No terceiro capítulo, por meio da análise do questionário, evidenciou-se que muitas famílias buscaram essa iniciativa por acreditarem na potência dos coletivos parentais, coletivos de famílias ou creches parentais, como foram chamados. Entre outros motivos, os grupos consideram que é uma estratégia para viver mais de perto os primeiros anos de vida de seus filhos, ter uma rede de apoio, aprender mais sobre a infância e tentar propiciar uma infância rica de significados a partir de interações com o outro, com a cidade, com a natureza, pois avaliam que essas experiências potencializam o desenvolvimento infantil. Os coletivos se formaram por redes de amigos e de grupos do *Facebook* que buscam parceiros para compartilhar a proposta e o cuidado coletivo da criança.

Para Migliorin (2012), um coletivo é um centro de convergência de pessoas e práticas e de trocas e mutações. Nesse sentido, as famílias de coletivos parentais se organizaram e, a partir dessas trocas, foram criando seus caminhos e realizando as adaptações necessárias para que as experiências se tornassem eficazes. Os dados obtidos por meio da análise do questionário permitiram evidenciar o perfil das famílias e profissionais participantes dos coletivos parentais, a caracterização, o

funcionamento e as propostas pedagógicas realizadas nesses coletivos. Com a aplicação do questionário, foi possível identificar também os motivos que levaram à opção pela proposta e o que os integrantes destacam como contribuição dos coletivos parentais para a sociedade.

As famílias sofreram modificações ao longo do tempo e novas configurações familiares começaram a surgir, como demonstra Monteiro (1998), Galano (2006) e Prado (1981). O movimento cada vez mais individualista da vida privada e a perda da vivência em comunidade geram angústia principalmente para a mulher com um filho recém-nascido, que precisa se constituir enquanto mãe e precisa de apoio para que essa tarefa seja mais suave em sua vida. Algumas famílias têm medo de se afastar e colocar seus filhos em escolas com propostas pedagógicas e vivências que não atendem as suas expectativas. Esse foi o principal motivo sinalizado para o desejo de viver outra experiência além da escola.

Deste modo, os coletivos buscam apoio em redes de amigos ou em outras famílias que compartilham do mesmo ideal de infância para o cuidado de seus filhos. A preocupação em ter um educador por perto para auxiliar e acompanhar as crianças também foi destacada pelos participantes, valorizando as diferentes formações desses profissionais – eles contratam não apenas aqueles oriundos da área de educação. As atividades oferecidas pelos educadores e familiares respeitam os interesses dos pequenos e valorizam o livre brincar e o convívio em espaços da cidade, como praças, museus e centros culturais, onde as crianças podem ter contato com outras crianças e diferentes culturas.

Nos capítulos finais, o trabalho de campo foi evidenciado com as observações das atividades desenvolvidas em três coletivos da cidade do Rio de Janeiro e as entrevistas realizadas com mães e educadoras integrantes desses coletivos. O desejo por uma infância mais livre, a valorização do brincar, a liberdade e a autonomia da criança foram destacadas de modo recorrente, assim como o desejo das famílias por permanecer junto a seus filhos na primeira infância, fator crucial para a formação dos coletivos parentais.

Em constante exercício de reflexão e reavaliação do que está sendo vivido, os participantes da proposta vão expandindo suas práticas, fortalecendo um alinhamento entre os participantes do grupo e aprendendo junto com as crianças a grandeza de poder compartilhar a vida, seja com adultos ou com outras crianças. Inúmeros aprendizados advêm da proposta, carregados de afeto e acolhimento.

A pesquisa com os coletivos parentais traz contribuições para se pensar a forma como a sociedade vem se organizando, em uma ótica cada vez mais individualista. Sinaliza a forma como a maternidade tem sido desafiante, de modo que o casal ou a mãe sente a necessidade de buscar uma rede de apoio nos primeiros anos da criança e se adaptar com a nova realidade de vida. Questiona a forma como a escola vem acolhendo e pensando as infâncias e as famílias que nela chegam. O que se espera hoje de propostas pedagógicas para essa faixa etária? O que se espera de acolhimento para os pais que desejam estar mais próximos na vida de seus filhos?

As considerações finais da pesquisa se apresentam como considerações iniciais da temática de pesquisa aqui apresentada, já que não foi possível esgotá-la durante a realização deste trabalho. A experiência dos coletivos parentais ainda precisa continuar a ser investigada para que seja possível compreender melhor suas peculiaridades. O objetivo deste trabalho foi conhecer os coletivos parentais em alguns aspectos, mas um desdobramento importante seria averiguar o crescimento das crianças neste modelo educativo, bem como o impacto da entrada dos participantes de coletivos parentais dentro da escola.

Será que esses grupos promovem mudanças dentro da instituição? Os pais oriundos de coletivos parentais que chegaram à escola em que atuo como professora demonstraram o desejo de compreender a lógica de funcionamento do ambiente escolar e conhecer como poderiam contribuir para o processo educativo e para a instituição. Em uma das famílias que ingressou no ano de 2018, o pai se prontificou a participar das eleições do Conselho Escola Comunidade (CEC) com o objetivo de mobilizar a comunidade escolar em assuntos que precisam ser decididos democraticamente junto aos responsáveis, e foi escolhido, em processo eleitoral, para representá-los. Foi possível perceber também em outras famílias que participaram da experiência uma prática dialógica com a escola, buscando saber mais sobre as propostas pedagógicas desenvolvidas e a rotina de seus filhos.

Quais semelhanças e distanciamentos essas famílias observam em relação aos coletivos parentais e às instituições escolares em que ingressam? Como podem contribuir com a escola e vice-versa? Além disso, ampliar a reflexão sobre os coletivos parentais e a escola pode gerar dados importantes para as atividades desenvolvidas em creches e pré-escolas. Afinal, o que a escola e o campo da Educação têm a ver com isso?

Referências bibliográficas

A SI FON FON. **Blog do Coletivo A Si FonFon**, 2016. Disponível em: <https://coletivoasifonfon.wordpress.com/>. Acesso em: 14 jan. 2019.

AGUIAR JUNIOR, V. S.; VASCONCELLOS, L. C. F. **A importância histórica e social da infância para a construção do direito à saúde no trabalho**. Saúde soc. v. 26, n.1. 2017.

ALBUQUERQUE, L. **A qualidade das creches municipais no Rio de Janeiro: o que dizem gestores, professores e pais**. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, PUC-Rio. 2016.

ARANTES, V. A. (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

_____. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

ASILO. In: **Dicionário online Aurélio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/creche>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BALABAN, N. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BBC BRASIL. **“Professores no Brasil estão entre mais mal pagos em ranking internacional”**. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/04/professores-no-brasil-estao-entre-mais-mal-pagos-em-ranking-internacional.html>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BANNELL, R. et. al. **Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BARBA, M. D. **Ensinar os filhos em casa ganha força no Brasil e gera polêmica**. BBC Brasil. São Paulo. nov. 2013. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/11/131104_educacao_domiciliar_a_bre_vale_mdb. Acesso em: 04 set. 2017.

BARROS, M. I. A.; TIRIBA, L. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. São Paulo, 2018.

BERNARDI, D.; CARNEIRO, T. F. **O projeto de ter filhos: desafios contemporâneos sob a ótica de homens e mulheres**. Rio de Janeiro, 2017. 81p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

_____. Lei nº 9.394, de 20.12.1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: Acesso em: 1 mai. 2018.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.

BRITTO, T. Creches parentais, em que pais se revezam para cuidar de seus filhos e de outros, ganham adeptos: Opção alternativa possibilita que pais participem mais da vida das crianças, mas demanda dedicação extra. **O Globo**. Rio de Janeiro. 16 mar. 2015. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/creches-parentais-em-que-pais-serevezam-para-cuidar-de-seus-filhos-de-outros-ganham-adeptos-15579699>. Acesso em: 30 out. 2017.

CADART, M. L. **Da utopia dos pais a sua recepção no berçário**. Spirale, vol. n. 38, n. 2, 2006.

CARACÓIS. **Página da rede social Instagram**: Creche parental Caracóis, 2017. Disponível em: <https://www.instagram.com/crehecaracois/>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CARPEGIANI, F. **Creche parental**: como as famílias se organizam para cuidar das crianças. Revista Crescer, jun. 2017. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2017/06/creche-parental-como-familias-se-organizam-para-cuidar-das-criancas.html>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CARTA CAPITAL. No Brasil, o trabalho infantil atinge 2,7 milhões de crianças e adolescentes. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/IBGE-estima-1-milhao-de-criancas-envolvidas-com-trabalho-infantil/>. Acesso em: 13 out. 2018.

CARVALHO, C. Criança menorzinha... ninguém merece! – políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, Sonia & ROCHA, Eloísa Candal (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2013.

_____. **Quando a escola vai ao museu**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

CARVALHO, C.; LOPES, T. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n3/2175-6236-edreal-52329.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

CASA-ESCOLA. **Coletivo casa-escola**. 2014-2017. Disponível em: <http://casaescolarj.blogspot.com.br/>. Acesso em: 12 abr. 2018.

CASIMIRO, A. P. B. S. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>. Acesso em: 25 set. 2016.

CAVASIN, R. F. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

CHAER, G. et al. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v.7, n.7, p.251-266. 2011. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 26 nov. 2017.

CIROLINI, G. **Quarto montessoriano, o que é e como fazer?** 17 mai. 2014 Disponível em: <http://www.soumae.org/como-fazer-um-quarto-montessoriano/> Acesso em: 20 ago. 2018.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e letramento: Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. Departamento de Educação, PUC- Rio, Tese de Doutorado, 2003.

CRIA-MUNDO. **Creche parental Cria-Mundo**. 2016-2017. Disponível em: <http://crehecriamundo.wixsite.com/cria-mundo>. <https://www.facebook.com/criamundo/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

DALE, J. “Creches parentais ganham mais adeptos no Rio”. **O Globo**. Rio de Janeiro. 2018. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/ela/gente/creches->

parentais-ganham-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-22926903. Acesso em: 02 nov. 2018.

DORNELLES, L. V. Na Escola todo Mundo Brinca se Você Brinca. In. In. CRAIDY. M.; KAERCHER, G. E. P. da S.; **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

É DE CASA. **Cissa Guimarães explica como funciona a creche parental Canal Globo** – Programa É de casa! 2016. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4428887/>. Acesso em: 10 out. 2017.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. São Paulo: Penso, 2016.

FARIAS, M. A Infância e educação no Brasil. In: **Educação da Infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FAVRE, D. Coéducation et relations enfant-parent-professionnel: la participation des parentes comme gage de qualité dans les lieux d'accueil collectif du jeune enfant. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, 4 (2), 43-67. 2015.

FAZOLO, E. **Pelas telas de um aramado: educação infantil, cultura e cidade**. UFRJ. In: 32 REUNIÃO ANPED, Caxambu/MG, 4 a 7 de outubro de 2009. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5851--Int.pdf> Acesso em: 04 set. 2018.

FOLIA DOS BEBÊS. **Creche parental Folia dos bebês**. 2016-2017. Disponível em: <http://foliadosbebes.marchiorinetto.com/>. Acesso em: 22 mar. 2018.

FRANCISCO, R. P. **Pequenos desvalidos: a infância pobre, abandonada e operária de Juiz de Fora (1888-1930)**. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense. 2015. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/td/1756.pdf>. Acesso em: 16/10/2018.

FREINET, C. **As Técnicas de Freinet da Escola Moderna**. Portugal: Editora Estampa, 1973.

_____. **Conselho aos pais**. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GALANO, M. H. Família e História: A história da família. In: CERVENY, C. M. O. (Org.). **Família e ciclo vital: nossa realidade em pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCIA, V. A. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251690>. Acesso em: 30 out. 2018.

GÉLIS, J. A individualização da criança. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao século das luzes**. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GHANEM, E.; TRILLA, J.; ARANTES, V. A., (Org.). **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GUEDES, A. O. **O corpo na escola: experiências alternativas: O corpo nosso de cada dia**. In: O corpo na escola. Ano XVIII, boletim 4, abr. 2008. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/181924Corponaescola.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

GUIMARÃES, D. Educação de corpo inteiro. In: **O corpo na escola**. Ano XVIII, boletim 4, abr. 2008. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/181924Corponaescola.pdf>. Acesso em: nov. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 22 ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa 2003, n. 118. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2019.

JACOBUECCI, D. et al. Experiências de Formação de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil. **Revista Eletrônica de Enseñanza de lasCiencias**, v. 8, p. 118-136, 2009. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART7_Vol8_N1.pdf. Acesso em 10 jan. 2019.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, A., PROUT, A. **Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood**. 2. ed. Basingstoke: Falmer Press, 260 páginas. ISBN: 0-7507-0596-5. 1997.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Perspectivas Atuais: Belo Horizonte, 2010. Artigo disponível em: <http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-epapers/brinquedos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil>. Acesso em: 11 out. 2017.

KRAMER, S. **Com a Pré-Escola nas mãos**: Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: subsídios para uma leitura crítica. IN: Educ. Soc. [online]. Campinas, vol.18, n.60, pp. 15-35. 1997. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301997000300002>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. O papel social da Educação Infantil. In: **Infância e Educação Infantil**. Campinas, Papirus, 1999.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILO, L. C.; KRAMER, S. (orgs). **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

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

LAVILLE, J. L. **A economia solidária**: Um movimento internacional. Revista Crítica de Ciências Sociais, 84. 2009.

LEAL, B. “Leituras da infância na poesia de Manoel de Barros”. In: KOHAN, Walter Omar (Org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LEVISKY, D. L. Adolescência: **Reflexões psicanalíticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 10ª Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

MACANA, E. C. **O papel da família no desenvolvimento humano: o cuidado da primeira infância e a formação de habilidades cognitivas e socioemocionais.** Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Economia, Porto Alegre-RS, 2014.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofias básicas. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre; Artmed, 1999.

MANSOUR, S. Modalidades de Atendimento Educacional na França. **Rev. Bras. Cresc. Des. Hum. São Paulo**, Vol.111, n.1, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/37678/0>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos.** São Paulo: Cortez, 2009.

MARANHAO, D. G.; SARTI, C. A. Creche e família: uma parceria necessária. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742008000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, G. A. F.; SILVA, J. G.; GOMES, G. O. **A função das praças públicas no meio ambiente urbano: O caso da Praça Esportiva Belmar Fidalgo de Campo Grande – MS.** FIEP BULLETIN - Volume 84 – Special Edition - ARTICLE II – 2014.

MARTINS, H. **Metodologia qualitativa de pesquisa.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEC. **Censo Escolar 2017: Notas estatísticas.** Brasília: DF, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1diB1miZTKvuVByb9oXIXJgWbIW3xLL_f/view Acesso: 01 de dez. 2019.

MICHAELIS. **Significado do termo família.** Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=A124>. Acesso em: 28 out. 2018.

MIGLIORIN, C. **O Que é um Coletivo.** In: BRASIL, A. (org.). Texto originalmente publicado no livro **TEIA: 2002 – 2012.** São Paulo: IMS, 2012. Disponível em: http://www.teia.art.br/a/up/files/IMS_12_2012.pdf. Acesso em: 20 mai. 2018.

MINATTO, R. O. **O reconhecimento do ensino domiciliar (homeschooling) para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro, uma análise do recurso extraordinário nº 888815 do supremo tribunal federal.** Trabalho de

Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de bacharel no curso de direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma. 2017.

MONTEIRO, M. F. G. Saúde reprodutiva. In S. M. Kaloustian (Org.). **Família brasileira: a base de tudo**. São Paulo: Cortez. 1998.

MONTESSORI, M. **Mente absorvente**. Portugal: Portugália, 1985.

MOZÈRE, L. Como aceder ao desejo das crianças pequenas e como sustentá-lo? **Revista Pro-Posições**. Universidade Paul Verlaine, Metz, França. v. 24, n. 3 (72). set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/03.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

NORVEZ, A. **De la naissance à l'école Santé, modes de garde et préscolarité dans la France contemporaine**. Travaux et Documents, Cahier 126, Paris. Puf, Institut National d'Etudes Démographiques, 1990.

NUNES, M. F. R. Educação infantil: instituições, funções e propostas. In: **O cotidiano na Educação Infantil**. TV Escola/ Salto para o Futuro, Rio de Janeiro, Boletim 23, p. 14-27, 2006.

OLIVEIRA, I. A.; FONSECA, M. J. C. F.; SANTOS, T. R. L. A entrevista na pesquisa educacional. In: **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, p. 39.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OSTETTO, L. E. (Org.). **Registros na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Papirus Editora, Campinas: SP, 2018.

PADILHA, P. R. **Educar em todos os cantos: Reflexos e Canções por uma educação Intertranscultural**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PAIM, C. T. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina Contemporânea**. 2009. 294f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 29 jun. 2017.

PALHARES, I. Famílias se unem e criam a própria creche: Em busca de mais participação na educação dos filhos, sem esquecer a socialização, grupos de pais de Rio e SP formam 'escolas parentais'. **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 2017. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,familias-se-unem-e-criam-a-propria-creche,70001824412>. Acesso em: 01 nov. 2017.

PASSARIS, S. **La participation parentale dans les modes de garde de la petite enfance**, 4 vol. Paris: CIRED, École des Hautes Études en Sciences Sociales. 1984.

PENA, A. C. **Formação de professores de Educação Infantil: memória, narrativa e inteireza**. Educação & Formação, Fortaleza, v.2, n.4, p. 72-86, jan./abr. 2017.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i4.1933>. Acesso em: 06 jan. 2019.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PRADO, A. B.; PIOVANOTTI, M. R. A.; VIEIRA, M. L. **Concepções de pais e mães sobre comportamento paterno real e ideal**. *Psicol. estud.* [online]. 2007, vol.12, n.1. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722007000100006>. Acesso em: 18 set. 2018.

PRADO, D. **O que é família**. São Paulo. Brasiliense 1981.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set/dez 2010.

RENNER, E. **Documentário “O começo da vida”**. 2016. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/o-comeco-da-vida/>. Acesso em: 01 nov. 2018.

RETONDAR, A. M. **A reconstrução do indivíduo: a sociedade de consumo como "contexto social" de produção de subjetividades**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a06v23n1.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018

RINALDI, C. A escola inteira como ateliê. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (Orgs). **O papel do ateliê na educação infantil; a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROCHA, V.; LEMOS, E.; SCHALL, V. **A Contribuição do Museu da Vida para a Educação Não formal em Saúde e Ambiente: Uma Proposta de Produção de Indicadores para Elaboração de Novas Atividades Educativas**, X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe y IV Taller “Ciencia, Comunicación y Sociedad” San José, Costa Rica, 9 al 11 de mayo, 2007.

RODRIGUES, M. C. **Referencial curricular da educação infantil do município de Niterói: trajetórias e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SCHWALL, C. O ambiente e os materiais do atelier. In: **O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SENADO, Agência. **Evasão escolar atinge 2,8 milhões de crianças e adolescentes, lamenta Rose**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/26/evasao-escolar-atinge-2-8-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-lamenta-rose-de-freitas>. Acesso em: 30 de out. 2018.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Tradução de Marcos Santarrita. 13ªed. Rio de Janeiro/São Paulo, 2008.

SILVA, I. O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, Editora UFPR, jul./set. 2014.

SIMSON, O. R.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários da criação**. Campinas, SP: Unicamp/ Centro de Memória, 2001.

TIBA, I. **Pais e Educadores de alta Performance**. - 2ª Edição. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

TIRIBA, L. **Crianças da natureza**. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro, 2010.

_____. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. 2 ed. Rio de Janeiro, 2018.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

_____. **La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social**. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.

_____. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. In **Revista Galega do Ensino**. Especial: A educación no século XX – unha análise panorámica. Núm. 24, setembro, 1999.

VALENTE, M. et al. **Museus, Ciência e Educação**: Novos Desafios. História, Ciência e Saúde. Rio de Janeiro, v. 12 (supl), p. 183–203, 2005.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução: Thais Helena Bonini; revisão técnica Tais Romero Gonçalves. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 36-47.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Série Pesquisa, vol. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

ANEXO A



Termo de consentimento livre e esclarecido
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: RESPONSÁVEIS

Prezado/a: _____

Convidamos V.S^a. a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A educação das crianças: creches parentais na cidade do Rio de Janeiro

Pesquisadores:

Mestranda: Perola Domingues | perolagabrieladomingues@gmail.com | Tel: (21) 98897-1001

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carvalho | cristinacarvalho@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

Justificativas: A investigação pretende contribuir para o campo da educação infantil, mais especificamente para as reflexões que envolvem o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista que no Brasil não há obrigatoriedade de escola para esta faixa etária, bem como as diferentes formas de educação e cuidado às crianças pequenas configura-se como pauta política em vários países.

Objetivos: O objetivo da pesquisa é compreender o funcionamento das creches parentais na cidade do Rio de Janeiro, avaliar se esse modelo de educação está relacionado a um fenômeno da desescolarização e identificar diferenças do trabalho desenvolvido em creches.

Metodologia: Aplicação de questionário para mapear as creches parentais existentes na cidade do Rio de Janeiro, observação das atividades desenvolvidas com as crianças nos coletivos parentais selecionados e entrevistas semiestruturadas com as famílias e profissionais envolvidos na proposta.

Riscos e Benefícios: Há possibilidade de um risco mínimo, como constrangimento ou desconforto que possam surgir nas respostas ao questionário e entrevistas e, caso ocorram, a pesquisadora irá trabalhá-los de acordo com as providências éticas necessárias. Os participantes podem ser beneficiados com estudos sobre as diferentes formas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a vídeo gravação das atividades a serem realizadas para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Perola Gabriela de B. F. Domingues, mestranda

Profa. Dra. Cristina Carvalho, orientadora

[Assinatura do/a responsável pela criança]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

ANEXO B



Termo de consentimento livre e esclarecido
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO: PROFISSIONAIS

Prezado/a: _____

Convidamos V.S^a. a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: A educação das crianças: creches parentais na cidade do Rio de Janeiro

Pesquisadores:

Mestranda: Perola Domingues | perolagabrieladomingues@gmail.com | Tel: (21) 98897-1001

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carvalho | cristinacarvalho@puc-rio.br | Tel. (21) 3527-1815

Justificativas: A investigação pretende contribuir para o campo da educação infantil, mais especificamente para as reflexões que envolvem o atendimento às crianças de 0 a 3 anos, tendo em vista que no Brasil não há obrigatoriedade de escola para esta faixa etária, bem como as diferentes formas de educação e cuidado às crianças pequenas configura-se como pauta política em vários países.

Objetivos: O objetivo da pesquisa é compreender o funcionamento das creches parentais na cidade do Rio de Janeiro, avaliar se esse modelo de educação está relacionado a um fenômeno da desescolarização e identificar diferenças do trabalho desenvolvido em creches.

Metodologia: Aplicação de questionário para mapear as creches parentais existentes na cidade do Rio de Janeiro, observação das atividades desenvolvidas com as crianças nos coletivos parentais selecionados e entrevistas semiestruturadas com as famílias e profissionais envolvidos na proposta.

Riscos e Benefícios: Há possibilidade de um risco mínimo, como constrangimento ou desconforto que possam surgir nas respostas ao questionário e entrevistas e, caso ocorrerem, a pesquisadora irá trabalhá-los de acordo com as providências éticas necessárias. Os participantes podem ser beneficiados com estudos sobre as diferentes formas de atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito, bem como de meu responsável. Estou de acordo com a vídeo gravação das atividades a serem realizadas para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Perola Gabriela de B. F. Domingues, mestranda

Profa. Dra. Cristina Carvalho, orientadora

[assinatura do/a profissional]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2018.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a responsável e outra para os arquivos dos pesquisadores.

ANEXO C

Questionário de mapeamento dos coletivos parentais no RJ

Às famílias e profissionais de Coletivos parentais no Rio de Janeiro (RJ)

Este questionário configura-se como etapa da pesquisa de Mestrado em Educação da PUC-Rio.

A intenção é mapear os coletivos parentais existentes na cidade do Rio de Janeiro.

Você não levará mais do que alguns minutos!

Sua participação é muito importante!

Obrigada pela contribuição!

1- Idade/Gênero com o qual se identifica/Profissão:

2- Nome do coletivo parental que você participa:

3- Qual o tempo de funcionamento do coletivo?

☐ Menos de 1 ano

☐ De 1 a 2 anos

☐ De 2 a 4 anos

☐ 5 anos ou mais

4- Você participa do coletivo como:

☐ Família

☐ Educador escolhido pelas famílias

☐ As duas opções acima

☐ Outros

5- Qual é a localização do coletivo?

☐ Zona Norte

☐ Zona Sul

☐ Zona Oeste

☐ Centro

☐ Outros

6- Atualmente, quantas famílias fazem parte deste coletivo parental?

☐ 3 a 5 famílias

☐ 6 a 10 famílias

☐ Mais de 10 famílias

7- Qual a frequência semanal?

☐ 1 vez na semana

☐ 2 vezes na semana

☐ 3 vezes na semana

☐ 4 vezes na semana

☐ 5 vezes na semana

8- Quantas horas por dia as crianças ficam no coletivo parental?

- ☐ Menos de 5 horas diárias
- ☐ Entre 5 a 8 horas diárias
- ☐ Mais de 8 horas diárias

9- Há educadores atuando no coletivo?

- ☐ Não
- ☐ Sim. O coletivo conta com a presença de 1 educador
- ☐ Sim. O coletivo conta com a presença de 2 ou mais educadores

10- Caso a resposta anterior tenha sido sim, qual a formação do(s) educador(es)?

11- Quantos pais ficam com as crianças ao longo do dia?

- ☐ Nenhum
- ☐ 1-2
- ☐ 3-5
- ☐ Mais de 5

12- O coletivo tem por base alguma linha pedagógica?

13- O coletivo parental frequenta espaços públicos como praças, museus e centros culturais da cidade?

- ☐ Não
- ☐ Sim. Uma ou mais vezes na semana
- ☐ Sim. Uma vez a cada quinze dias
- ☐ Sim. Uma vez por mês

14- Caso a resposta anterior tenha sido sim, que espaços são esses?

(Pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ Praças públicas
- ☐ Praias
- ☐ Museus e centros culturais
- ☐ Outros

15- Por que a escolha pelo coletivo parental ao invés de uma creche? (Pode assinalar mais de uma opção)

- ☐ Falta de vagas em creches públicas
- ☐ Alto custo das creches particulares
- ☐ Insatisfação com a proposta pedagógica
- ☐ Defesa por uma educação realizada em casa
- ☐ Outros

16- Para você, qual a maior contribuição de um coletivo parental para a sociedade?

ANEXO D

Roteiro de observação dos coletivos parentais observados

- Quem participa do dia a dia do coletivo parental?
- Quais estratégias são utilizadas pelos educadores/famílias para interagir com as crianças?
- Como se dá a organização dos espaços em que as propostas acontecem? Há uma rotina diária com tempos e espaços pré-definidos?
- Quais estratégias são utilizadas pelos educadores para que as crianças interajam com o espaço? Como é proposta essa interação?
- É possível observar concepções de educação que fundamentam as práticas educativas no coletivo?
- Esses espaços sofreram interferências para atender as demandas e especificidades da faixa etária de crianças presentes no coletivo?
- As atividades desenvolvidas são livres ou direcionadas pelas famílias e educadores? Como são as atividades realizadas ao longo do dia no coletivo?
- Existem elementos/brinquedos/brincadeiras potentes para o desenvolvimento infantil? Que elementos são esses?
- Qual é o comportamento das crianças nas formas de interação criança – criança/ criança – educador ou/e família/ criança – proposta?

ANEXO E

Roteiro de entrevista com famílias e educadores de coletivos parentais

- Qual o nome do coletivo? Como você se uniu ao grupo e quanto tempo ele já existe? O que fez vocês se unirem?
- Para você, o que se configura como creche parental? Como se organiza um coletivo de famílias interessadas em criar uma creche parental?
- Por que vocês se autodenominam como um coletivo?
- Onde e quando surgiu esse modelo de atendimento às crianças? Como você ficou sabendo desse modelo de educação?
- Como é o funcionamento?
- Quais as concepções de educação que fundamentam esses espaços?
- Quais as atividades desenvolvidas por vocês? Focam nas áreas de conhecimento da educação infantil?
- Quem atua nesses espaços na promoção da educação das crianças? Há profissionais especializados? Caso sim, qual é a formação desses profissionais?
- Qual é a motivação das famílias para que o atendimento às suas crianças ocorra dessa forma?
- Por que a escolha por esse modelo e não uma creche?
- Acredita que as práticas são muito diferentes?
- Qual a maior contribuição de um coletivo parental para a sociedade?