

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Simone Santos de Albuquerque

**PARA ALÉM DO OU “ISTO” OU “AQUILO”:
os sentidos da educação das crianças pequenas
a partir das lógicas de seus contextos familiares**

Porto Alegre
2009
Simone Santos de Albuquerque

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PARA ALÉM DO OU “ISTO” OU “AQUILO”:
os sentidos da educação das crianças pequenas
a partir das lógicas de seus contextos familiares**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa

Linha de Pesquisa: Estudo sobre Infâncias

Porto Alegre
2009

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A345p Albuquerque, Simone Santos de

Para além do ou “isto” ou “aquilo”: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares / Simone Santo de Albuquerque; orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. – Porto Alegre, 2009.

366 f. + Anexo.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre, BR-RS.

1. Educação infantil. 2. Cuidado da criança. 3. Contexto familiar. 4. Políticas públicas. 5. Etnografia. I. Barbosa, Maria Carmen Silveira. II. Título.

CDU – 373.2

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes CRB 10/939
neliana.menezes@ufrgs.br

Simone Santos de Albuquerque

**PARA ALÉM DO OU “ISTO” OU “AQUILO”:
os sentidos da educação das crianças pequenas
a partir das lógicas de seus contextos familiares**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 26 mar. 2009.

Prof. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa – Orientadora

Prof. Dra. Jane Felipe de Souza – (UFRGS)

Prof. Dr. Geraldo Romanelli – USP

Prof. Dra. Eloisa Acires Candal Rocha – UFSC

Prof. Dra. Ana Maria Coll Delgado – FURG

**À Luísa e Sofia que a todo instante me ensinam a
re-inventar e amar!**

AGRADECIMENTOS

“UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU”
“Pessoas são pessoas através de outras pessoas”
Ditado Xhosa- língua materna de Nelson Mandela”

Para mim, esta página, mais do que um agradecimento formal ao introduzir um trabalho de pesquisa que envolveu minha trajetória pessoal e profissional, deseja ser a conclusão de uma etapa marcada por pessoas especiais que contribuíram de alguma forma para que eu pudesse chegar até aqui. Portanto, um obrigada amoroso ainda é pouco para traduzir um agradecimento de suas presenças em minha vida!

Primeiramente, ao meu pai, minha mãe e meu irmão que, com todo o amor, são presenças constantes!

Aos meus avós que investiram na minha educação e me apoiaram sempre!

À minha grande família, impossível nomear todos, que sempre dedicaram um “olhar especial” a mim e me encheram de amor!

À Lica que me acolheu em seu grupo de orientação, conduziu-me como “mestre” e ensinou-me muito!

Às colegas de orientação (todas as que foram e as que permanecem). Sem vocês não teria vivido momentos tão prazerosos. Aprendi mais a viver em grupo e a lidar com as diferenças teóricas. Com afeto e respeito, estamos construindo uma trajetória.

Um agradecimento especial à Susana Fernandes, minha companheira do início ao fim, obrigada pelo teu carinho!

Aos professores Geraldo Romanelli, Jane Felipe e Ana Cristina Coll Delgado, pelo olhar atento e reflexivo na qualificação do projeto, fundamentais para a continuidade desta pesquisa.

Ao NEPE e colegas da FURG, pela convivência durante os estudos e pesquisas, em especial à Maria Renata Alonso Mota pela amizade!

Aos colegas do Instituto de Educação/FURG e à SUPOSG, pela liberação durante esses três anos de qualificação e aperfeiçoamento.

À Suzane Domingos e Sabina Afonso, pelo comprometimento com o processo de pesquisa, por compartilharem minhas inquietações e me auxiliarem nessa trajetória!

A todas as famílias pesquisadas, pelo convívio e aprendizagens oportunizadas!

Aos Agentes Comunitários de Saúde, pelas trocas!

Ao Gerson que fez a edição e organização das imagens!

À Dione, pela leitura atenta e revisão da tese!

Aos amigos que “intercederam” rezando e torcendo em todos os desafios que vivi nesse período!

Ao CID, por compartilhar da educação de minhas pequenas de forma amorosa e competente!

Um agradecimento, mais do que especial, à Déia e à Cláudia, que me auxiliam e compartilham comigo os cuidados da casa e das gurias!

Dedico este trabalho ao Ronaldo, meu companheiro em todas as horas, por todo o seu amor!

A Deus, por marcar a minha trajetória com tantas pessoas especiais!

RESUMO

Esta tese é o resultado do processo de pesquisa com seis contextos familiares integrantes de um bairro da periferia urbana do município de Rio Grande/RS, tendo como foco de análise “compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas”. Para isso foi utilizado como referencial teórico e metodológico a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, realizando uma intensa imersão no bairro, nas casas e nos demais contextos vividos pelas crianças e suas famílias, em suas diversidades e complexidade do cotidiano de cada contexto familiar pesquisado. Foram utilizadas como instrumento de pesquisa a observação participante e entrevistas semi-estruturadas. A discussão dos dados produzidos foi realizada a partir do foco analítico dos “contextos familiares”. Neste estudo, a educação das crianças pequenas foi compreendida a partir de duas dimensões: Socialização e Cuidado. As lógicas e os sentidos da educação das crianças pequenas emergem de princípios subjetivos, que são construídos a partir da historicidade dos adultos responsáveis pela sua educação, bem como das “disposições” elaboradas ao longo da trajetória, das vivências sociais, culturais, escolares e familiares que vivenciam. As lógicas também são mediadas por princípios objetivos, elaborados a partir da materialidade concreta, isto é, das condições de trabalho, emprego, renda e moradia, que se configuram na organização do contexto familiar, vinculados às condições econômicas e, principalmente de trabalho dos adultos. Nesta tese, os “contextos familiares” são apresentados como “perfis”, buscando retratar realidades sociais relativamente singulares e suas invariâncias no que diz respeito à educação das crianças pequenas. Ao analisar as lógicas dos seis perfis pesquisados, alguns traços em comum são tecidos, envolvendo a lógica da cultura familiar e a lógica da cultura adultocêntrica. Neste sentido, a tese buscou fazer uma análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre as famílias e as crianças, como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas para a sua educação, em detrimento da fixação de um “ideal” ou modelo “hegemônico” que tem caracterizado as políticas públicas para a Educação Infantil brasileira, em especial para as crianças das camadas populares. A partir das lógicas que são tramadas, a educação infantil é apontada como uma política social, comunitária, integrada e educativa, bem como a possibilidade de estabelecer, alicerçadas no princípio da “confrontação”, relações entre família e escola, com o objetivo de “compartilhar” a educação das crianças pequenas.

Palavras-chave: **Educação infantil. Cuidado da criança. Contexto familiar. Políticas públicas. Etnografia.**

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para além do ou “isto” ou “Aquilo”**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. – Porto Alegre, 2009. 346 f. + Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RESUME

Cette thèse est le résultat du processus de recherche avec six contextes familiaux, intégrant d'un quartier de la banlieue urbaine de la commune de Rio Grande/ RS, ayant comme cible d'analyse: "comprendre comment certains groupes de familles des milieux populaires structurent leurs pratiques et logiques de soin/éducation des petits enfants". Pour ce faire j'ai utilisé comme référence théorique et méthodologique, la recherche qualitative de caractère ethnographique, en réalisant une intense immersion dans le quartier, dans les foyers et dans d'autres contextes vécus par les enfants et leurs familles, cherchant à vivre et découvrir la diversité et complexité du quotidien de chaque famille étudiée. J'ai utilisé comme instrument de recherche, l'observation participante et des entretiens mi-structurés. La discussion des données produites a été réalisée à partir d'une vision analytique des "contextes familiaux". Dans cette étude, l'éducation des petits enfants a été comprise à partir de deux dimensions: Socialisation et soins. Les logiques et les sens de l'éducation des petits émergent des principes subjectifs, qui sont construits à partir de l'histoire des adultes responsables de leur éducation, ainsi que des "dispositions" élaborées au long de la trajectoire, des expériences sociales, culturelles, scolaires et familiales. Les logiques sont ainsi faites par la médiation des principes objectifs, élaborés à partir de la matérialité concrète, c'est-à-dire, des conditions du travail, l'emploi, le revenu et logement, qui se configurent dans l'organisation du contexte familial, liés aux conjonctures économiques et, principalement, du travail des adultes. Dans cette thèse, les "contextes familiaux" sont présentés comme "profils", essayant de retracer des réalités sociales relativement singulières et leurs invariances à l'égard de l'éducation des petits enfants. Après l'analyse des six profils étudiés, certains traits communs sont tissés, en engageant la logique de la culture familiale et la logique de la culture adultocentrique. Dans ce sens, la thèse a cherché de faire une analyse de la pratique effective des relations et interactions sociales entre les familles et les enfants, comme possibilité de reconnaissance d'autres logiques pour l'éducation de ces derniers, au détriment de la fixation d'un "idéal" ou modèle "hegémonique", qui a caractérisé les politiques publiques pour l'éducation des enfants au Brésil, en particulier pour les enfants des couches populaires. À partir des logiques qui sont enlacées, je définis l'éducation infantile comme une politique sociale, communautaire, intégrée et éducative, ainsi que la possibilité d'établir des relations entre la famille et l'école, basées sur le principe de la confrontation, dans le but de "partager" l'éducation des petits enfants.

Mots clés: **Education infantile. La Garde de l'enfant. Contexte familiaux, Politiques publiques. Ethnographie.**

ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Para além do ou "isto" ou "Aquila"**: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. – Porto Alegre, 2009. 346 f. + Anexo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DESTA “HISTÓRIA” CHAMADA “TESE”: as relações entre o estudo e a vida	11
2 AS QUESTÕES DE ESTUDO	20
2.1 DAS FAMÍLIAS AOS CONTEXTOS FAMILIARES	22
2.1.1 Estudos Sobre as Famílias e Socialização das Crianças	28
2.1.2 Estudos Sobre as Lógicas Familiares	37
2.2 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS, SOCIALIZAÇÃO, CUIDADO E EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS	40
2.2.1 Socialização das Crianças	43
2.2.2 Cuidado com as Crianças	47
2.2.3 Educação das Crianças em Estabelecimentos Educacionais	54
3 O CAMPO DE PESQUISA E SEUS MÚLTIPLOS CENÁRIOS	61
4 O PROCESSO DE PESQUISA	84
4.1 O OLHAR SE TRANSFORMOU: do estranhamento ao olhar coletivo	84
4.2 PROFESSORAS EM CAMPO: a construção do ofício de pesquisadora e a escolha da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico	86
4.3 O COTIDIANO DA PESQUISA	89
4.4 AS MULHER DA FURG! ESTRANHAMENTO E DESCONFIANÇA	93
4.5 AS GURIA DA FURG! APROXIMAÇÃO	94
4.6 ENTRA, QUE TU JÁ É DE CASA. RELAÇÕES DE CONFIANÇA	98
4.7 QUERES AJUDA?! NECESSIDADE DE UM RETORNO	102
4.8 MAS O QUE VOCÊS QUEREM SABER MESMO? COMPREENSÃO DO SENTIDO DA PESQUISA	104
4.9 A GENTE VAI SENTIR MUITA FALTA; VOCÊS JÁ FAZIAM PARTE DAQUI RELAÇÕES DE AFETO	105
4.10 O QUE FAZEMOS? AS DIFICULDADES	112
5 OS PERFIS: histórias de uns, de alguns e de muitos	116
5.1 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE VALMIRA, JORGE, DAVI E TAMARA	122
5.1.1 <i>Se Não Fosse a Gente Esse Guri não Tava aqui. O Olhar Adultocêntrico que Justifica o Cuidado e a Educação da Criança</i>	123
5.1.2 <i>Na Época ele Dormia com a Mãe Dele lá, aí ela não Cuidava Direito [...]. dos sentidos do cuidado: o que é cuidar bem?</i>	138
5.1.3 <i>Agora eu Fiquei com um e a Outra avó Ficou com o Outro! eu acho que ele não está mal. lógicas de cuidado e educação das crianças</i>	142
5.1.4 O Cuidado e a Educação dos “Cuidadores”. Muitas histórias que se Encontram	147
5.1.5 <i>Não; lá vai ter Horário para Comer, fica Trancado. Aqui Quando ele que a Gente dá. Sai com a Gente Para Tudo que é lado. A Creche: uma contradição</i>	150
5.2 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE GISSELE, PATRICK, NICOLE, WESLEY E MIRIANE	156
5.2.1 <i>Pegar a Ginga da Rua. dos conflitos de criação aos conflitos de educação</i>	162
5.2.2. <i>Conflitos Entre Trabalho e Cuidado e Educação dos Filhos Pequenos</i>	174
5.2.3 <i>A Família dá a Base, e a Escola só Continua: como se estabelecem as</i>	

relações entre família e escola?	179
5.3 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE: Vó Vera, Mauro, Elisa, Jéssica, Mauro Júnior, Juliane e Mauane (casa 1) ; Elisângela, Luciano, Emile e Júlia (casa 2) ; Lisiane, Ilmes e Dérick (casa 3)	185
5.3.1 A rotina das Crianças na Casa da avó	195
5.3.2 Mas a Preferência é que Seja Alguém que Fique em Casa [...],. As Lógicas e os Sentidos de uma Cultura Familiarista	204
5.3.3 Ela Tava ali na Frente da Escola e ela saiu Correndo, Ninguém saiu atrás Dela. os Sentidos do Cuidado e a Educação no Contexto Escolar	208
5.4 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE MICHELLE, BOLINHA, GORDA, LILI, TANÁ E JUNINHO	215
5.4.1 Comecei a Pegar tem três Meses: as políticas de assistência que ex(in)clui! e o contexto familiar de Michelle	216
5.4.2 “Resgate de Gorda”. a escola enquanto política de vida!	231
5.4.3 Acostumar com Outras Crianças, Brincar. [...] que Tivessem Liberdade. Os Sentidos da Educação para Michelle	235
5.5 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE MARILENE, SEU HENRIQUE, PAULO HENRIQUE, PABLO, MARIELLEN E LUCIELLEN	240
5.5.1 Mudanças nas Lógicas de Educação das Crianças de Acordo com o Trabalho dos Adultos	241
5.5.2 Itinerário um: a casa	255
5.5.3 Itinerário dois: o trabalho de Marilene	259
5.5.4 Bah, eu Falava da Gata! Mas não é Fácil Manter o Pessoal em Ordem, essa Gurizada é Difícil, [...] é a Gente é Diferente [...]. As Diferenças nas Lógicas de Cuidado e Educação das Crianças	266
5.5.5 Itinerário três: a escola	270
5.6 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE DEISE, OMAR, LUCAS, WÁGNER E SEMPRE MAIS ALGUÉM (AVÓ, IRMÃO, IRMÃ, MÃE, TIO, PRIMA,...)	279
5.6.1 Da Estética do Cotidiano aos Sentidos da Educação. O Cotidiano com Sentido Educativo	280
5.6.2 Quem Fala a Verdade não Merece Castigo. O Sentido Educativo do Castigo	296
5.6.3 Eu acho que eles têm que Crescer por si Mesmo. O Sentido Educativo de uma Cultura Familiar	309
5.6.4 Ah, aqui Parece a Escola, Tudo tem Hora, Hora do Lanche, Hora de Brincar. Uma “Confrontação Construtiva” Entre a Lógica da Família e a Lógica da Instituição?	311
6 CONCLUSÃO	317
REFERÊNCIAS	350
ANEXOS	366

1 O INÍCIO DESTA “HISTÓRIA” CHAMADA “TESE”: as relações entre o estudo e a vida

Resgatar a história de vida dos homens significa não só reconstituir-lhes enquanto sujeitos, mas reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história re-inventando a dialogicidade, a palavra, a memória, na tensão do particular e da totalidade. Tal resgate se apresenta como ponto crucial para a construção de ciência: dar a voz ao que até então fora considerado sem importância.

Sônia Kramer

Tenho a clareza do quanto minha vida foi tecendo histórias que se transformaram em escolhas pessoais e profissionais, mas escolho fazer um breve recorte para historicizar os últimos cinco anos que constituíram meu período de Doutorado em Educação para a compreensão dos significados deste estudo.

Esta tese nasce juntamente com a constituição da linha de pesquisa “Estudos das Infâncias”, no Programa de Pós-Graduação em Educação na FAGED/UFRGS, quando decido participar da seleção, tendo como eixo a educação das crianças pequenas e políticas públicas.

Realizo todo o processo de seleção grávida de minha primeira filha, Luísa, que nasce três dias antes da entrevista do doutorado. Início o doutorado em março de 2004, e Luísa completava quatro meses de vida. Concomitante ao ingresso no doutorado, após férias e licença maternidade, retorno ao meu trabalho na Universidade no município de Rio Grande, permanecendo três dias distante 350 Km de Porto Alegre onde moro. Nesse momento, preciso organizar o cuidado e a educação de minha filha para que possa retornar às minhas atividades profissionais.

Minha escolha por uma instituição de educação infantil inicialmente era observada por critérios pedagógicos, mas, ao longo das visitas às instituições de educação infantil, outros critérios foram se agregando e hoje compreendo que eles vão ao encontro da dimensão do afeto, do cuidado e do acolhimento. Com certeza, as questões relativas à formação dos professores e à proposta pedagógica eram questões importantes, mas a forma como eu era acolhida na escola, a preocupação e o carinho transmitidos pela professora e pelos diferentes profissionais que se envolviam, a flexibilidade de horários e rotinas, o

respeito aos horários de sono e alimentação e o diálogo permanente foram aspectos que tomaram proporções mais complexas, compreendidas para além minha constituição profissional!

A creche apresentava-se para mim e meu marido como uma possibilidade adequada para compartilhar o cuidado e a educação de nossa filha. Luísa começa sua vida numa instituição coletiva de educação aos quatro meses, inicialmente algumas tardes para que eu pudesse cursar as disciplinas do doutorado e, aos nove meses, todas as tardes. Nos outros horários, conforme as disponibilidades, eu e meu marido revezávamos, de forma igualitária, a responsabilidade sobre nossa filha, já que ambos trabalhávamos.

Durante os anos de 2004 e 2005, vivenciei muitos dos dilemas e escolhas que envolvem ser mulher, mãe e profissional, mas principalmente a complexidade da tarefa de ter “escolhido” colocar “alguém no mundo” e ter a responsabilidade de educá-la. Ao lembrar aqueles momentos, encontrei numa das agendas de minha filha um comentário sobre minha participação na primeira reunião de pais:

Pessoal do CID,

Certo dia pergutaram-me: como seria a escola dos meus sonhos?

Após pensar muito respondi algumas características:

- Que respeitasse as individualidades das crianças e explorasse suas potencialidades.
- Que fosse afetiva e acolhedora.
- Que fosse alegre e ouvisse as crianças: seus sentimentos e desejos.
- Que explorasse as características da infância, como a imaginação, os sonhos, a criação.
- Que os professores fossem felizes.
- Que os pais e familiares fossem “queridos” no cotidiano.

Quando cheguei no CID, encontrei algumas destas questões, pois queria o melhor para a Luísa.

Fiquei feliz de ouvir pais que têm mais experiência que esta escola é um pouco da escola dos meus sonhos! Que eu possa junto com vocês compartilhar sua construção!

Com carinho,

Simone

30/03/2004

Algumas tramas, envolvendo as lógicas da vida que se teciam nesses anos iniciais do doutorado, em especial de compartilhar a educação de Luísa, foram constituindo a tese, meus estudos, as lógicas pessoais, as lógicas que observava no cotidiano das famílias.

Esses dois primeiros anos foram fundamentais para a complexificação de meu conceito de educação no sentido que Hanna Arendt afirma:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (Arendt, 1954, p.247).

Acredito que minha compreensão foi problematizada pela absoluta descontinuidade que a presença de uma criança estabeleceu em minha vida, bem como da novidade que se estabelece em todos os processos de interação, assim como a responsabilidade que envolve criar e educar uma criança.

O projeto de pesquisa ia se (re)construindo a partir dessas experiências: OS SIGNIFICADOS DE CUIDADO / EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS, que foi defendido em setembro de 2006. Iniciei a inserção em campo, grávida de minha segunda filha, Sofia.

Percebi que o fato de ter uma “barriga” aproximava-me das mulheres do bairro, talvez porque a gravidez nos tornava semelhantes e assim se abriam para diálogos, contando suas histórias e experiências de gravidez, parto, educação das crianças. Portanto, Sofia, de alguma forma, foi me socializando com as mulheres do bairro e das famílias pesquisadas, possibilitando-me um “momento mais acolhedor”, pois sentia que “a espera” desperta nas pessoas sentimentos de solidariedade, cuidado e carinho, entre outros.

Também, em algumas vezes, percebia-me impregnada das lógicas das famílias pesquisadas, como quando enunciei a frase de Deise “*Quem fala a verdade não merece castigo*” num episódio com minha filha ou quando decidi em que momento Sofia entraria na creche, já que estava liberada do trabalho, apenas estudando ou, ainda, no momento em que introduzi as meninas na ajuda das tarefas domésticas, como Marilene fazia com Mariellen e Luciellen, e

na retirada das fraldas de Sofia, usando algumas estratégias de Vó Vera. Assim, a experiência nos contextos pesquisados impregnava-se em minha vida ao mesmo tempo em que buscava fazer uma reflexão teórico-científica, compreendendo a concomitância desses processos.

Experimentei durante o ano de 2006 e 2007 contextos diferentes, mas que tratavam de dilemas semelhantes. Vivenciei histórias que tinham em comum a problemática da pesquisa “as lógicas das famílias no cuidado e educação das crianças pequenas”.

A vivência de troca com as famílias pesquisadas, bem como com outros pais no cotidiano da escola de minhas filhas, nas praças onde brincavam, enfim em diferentes momentos em que me colocava a “ouvir” sobre a necessidade de “compartilhar” experiências sobre a educação das crianças pequenas, impulsionavam-me a problematizar sobre as questões que demandam os responsáveis por educar as crianças. Essas oportunidades me levavam a refletir sobre outros “modos de fazer a educação das crianças”, além dos estabelecimentos educacionais com o “formato escola”, mas outras possibilidades de pensar que levassem em consideração a complexidade do cotidiano familiar e os direitos das crianças.

Nesse sentido, o desafio de conhecer outros universos e contextos familiares foi permeado por um sentimento paradoxal, pois concordo com Fonseca:

é nessa ambição de mergulhar-se em situações estranhas que o etnógrafo tem maior esperança de conhecer seu próprio universo simbólico. Ao reconhecer que existem outros “territórios”, ele enxerga com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores. Descentrando o foco da pesquisa dele para o outro, ele realiza *le détour par le voyage* - e só assim, completando o processo com a volta para a casa, alcança a reflexividade almejada (1999, p. 12).

Esta ida e volta se caracterizou por uma trajetória de estudo e reflexão, conhecendo diferentes perfis e contextos familiares de cada um, na tentativa de tomar os caminhos e decisões para possibilitar uma melhor inserção nos contextos familiares pesquisados.

O convívio com seis famílias das camadas populares oportunizaram o contato com as diferenças, mas também a tentativa de encontrar algumas semelhanças. Considero que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi

um desafio surpreendente para uma professora pesquisadora que vive cercada de verdades e certezas educativas e políticas.

A leitura de histórias reais, ficção, romance e poesias, bem com a música e o cinema foram alimentos constantes para mim num momento em que deveria tornar o vivido em escrita; nesse sentido, inúmeras vezes busquei nessas linguagens uma possibilidade de relação com o que buscava escrever. Para problematizar o sentido desta tese, busquei na poesia de Cecília Meireles “Ou isto Ou aquilo”, que considero uma narrativa interessante para a reflexão sobre as certezas, sobre a provisoriedade e sobre o outro.

Ou Isto Ou Aquilo (Cecília Meireles)

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.
Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Durante os anos que precederam o curso de doutorado, desenvolvi um posicionamento teórico no que se refere às infâncias, à educação infantil e às políticas públicas para as crianças pequenas que se acabam constituindo em certezas científicas e políticas sobre o “que seria melhor” para a educação infantil, em especial para as das camadas populares, principalmente fazendo escolhas para a definição de fundamentos que subsidiassem minha prática profissional.

Assim, ao elaborar o projeto de pesquisa desta tese, já vivenciava uma passagem das certezas de uma fase “sólida” para uma condição reflexiva e problematizadora, caracterizada pela “liquidez” (BAUMAN, 2001) em que nossa

sociedade está construída. Naquele momento, já assumia a intenção de que esta pesquisa pudesse “contribuir para análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre famílias e crianças, como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas em detrimento da fixação em um “ideal” ou modelo “hegemônico”, que é o que tem caracterizado o campo científico na área da educação infantil.

Para além do “isto” ou “aquilo”, esta tese se caracteriza pela possibilidade de suspensão das certezas únicas e acabadas e pela busca de um caminho para a construção de “elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas - os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro” (BAUMAN, 2001,p.12).

A família é um conceito que se reconfigura nesta sociedade complexa: mulheres são incorporadas à força de trabalho assalariado, assumindo novos papéis sociais, há uma nova relação entre os sexos e uma reorganização dos contextos familiares. Estes são alguns dos aspectos salientados para compreender os conflitos e as necessidades das famílias nesta configuração social.

Assim, um conjunto de idéias sobre a infância, sobre o papel da criança, das mulheres, as configurações familiares na sociedade que se conjugam como uma possibilidade de (re)invenção de práticas para dar conta destas novas situações, como, por exemplo, a necessidade de as famílias compartilharem a educação das crianças. Nesse sentido, a família se reconfigura, se redimensiona, construindo lógicas e escolhas para além do “isto” ou “aquilo”, sendo que “*eu vivo escolhendo o dia inteiro*”, são decisões e lógicas que se configuram a partir de fatores objetivos e subjetivos, articulados aos fatores sociais, políticos, culturais e econômicos em que estamos inseridos.

Algumas questões são tecidas com a trama das lógicas familiares: A educação infantil será pensada enquanto uma política social e educativa ou muito mais como um projeto individual de cada família para suas crianças? Ou seria a educação das crianças pequenas compreendida como um dever social, compartilhado entre a família, o Estado e toda a sociedade?

Estas questões fazem parte de um processo de mudanças sociais, econômicas, das relações entre os indivíduos e o Estado, entre as condições de trabalho e os trabalhadores, bem como dos adultos em relação às crianças. Estas decisões serão realizadas num processo de desacomodação e de reacomodação (BAUMAN, 2001).

Vivemos num mundo onde idéias, concepções e conceitos encontram-se em ruptura, o que contribui na medida em que a dúvida é entendida como uma possibilidade de viabilizar que a vida possa ser explicada e entendida a partir dos múltiplos sentidos que comportam o modo de ser de cada pessoa, nas suas multiplicidades e complexidades. O fim das certezas provoca o medo, o conflito, o assombro, e este parece ser o primeiro sentimento, o que é muito provocador. As incertezas atingem a todos, tanto indivíduos como as cidades e as organizações (RAUX, in MORIN et alli, 1996, p.11). Vivemos num tempo em que as verdades são questionadas e substituídas. Em alguns momentos, sentimos como se estivéssemos sem rumo, sem perspectivas, sem respostas; em outros, é como se houvesse a possibilidade de inventar formas criativas e solidárias da existência humana, enquanto modo de viver, de educar, de compartilhar...

Nessa perspectiva, escrevo esta tese e procuro contar as histórias vividas por/com seis contextos familiares. Os perfis foram construídos em torno da problemática da pesquisa, e suas histórias apontam suas lógicas e estratégias em relação à educação das crianças pequenas, expondo suas dificuldades, conflitos, sonhos e realizações.

Compreendo que todos os sujeitos que foram narrados nos perfis se constituíram sujeitos históricos desta tese, são sujeitos de esperança. Durante esta escrita, compartilharam comigo a possibilidade de “arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Arendt, 1954, p.247).

Penso que esta é uma tarefa árdua, mas imposta a nós, adultos, que temos a responsabilidade pelas crianças já que nos confiaram sua existência:

as diferentes formas de conhecimento têm uma vinculação específica a diferentes práticas sociais, a idéia era, pois, que uma transformação profunda nos modos de conhecer deveria estar

relacionada, de uma maneira doutra, com uma transformação igualmente profunda nos modos de organizar a sociedade (SANTOS, 1997, p.9) .

Esta tese é o resultado dessa trama da vida e do conhecimento a partir da prática social. Portanto, ela é feita de escolhas teóricas e singulares, de uma organização particular e não aleatória e principalmente deseja apontar possibilidades para mudanças nas políticas públicas para as crianças e suas famílias.

Para a sua construção, inicialmente foi necessário apresentar os conceitos e referenciais teóricos que nortearam minha problemática de estudo e a discussão da temática de pesquisa. Portanto, inicio apresentando o referencial teórico que fundamentou a pesquisa, embora durante todo o processo de trabalho, inserção no campo e escrita, tenha precisado buscar em diferentes fontes das ciências sociais subsídios para dar conta da complexidade das relações macro e microssociais que se apresentavam em cada contexto familiar estudado.

Em O CAMPO DE PESQUISA E SEUS MÚLTIPLOS CENÁRIOS, contextualizo a pesquisa, procurando descrever e narrar o território onde habitavam os sujeitos pesquisados.

No capítulo REVISITANDO O PROCESSO DE PESQUISA, realizo uma imersão em todos os diários de campo, notas e escritos, escuta de entrevistas, fotos, enfim, através da memória afetiva e reflexiva, busco descrever todos momentos cruciais que demarcaram os caminhos percorridos durante o ano de 2007 nas vivências com os contextos familiares pesquisados, procurando narrar o meu processo enquanto pesquisadora e os desafios encontrados ao desenvolver a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Apresento os limites e possibilidades das ferramentas e estratégias escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa, procurando contextualizar o leitor das possibilidades encontradas, já que foi um processo intenso em que permaneci em campo durante sessenta dias alternados entre janeiro de 2007 a janeiro de 2008, realizando visitas domiciliares e ou atividades com as famílias, além das entrevistas formais com os familiares, professores, agentes de saúde e líder comunitário, que totalizaram em torno de 23 horas de transcrição. Portanto, é preciso tornar clara a dificuldade de “traduzir o vivido”, já que a pesquisa foi

uma trajetória intensa e coletiva, e as escolhas e escrita da tese, um processo pessoal tendo uma única “autoria”, embora compartilhada com muitos.

OS PERFIS - HISTÓRIAS DE UNS, DE ALGUNS E DE MUITOS caracteriza-se pela historicidade de cada um dos contextos familiares pesquisados, a partir do que considere que se “conectavam as questões de pesquisa” e são narrados e problematizados com a intenção de apresentar como as famílias estruturam suas práticas e lógicas de educação das crianças pequenas. Busco no referencial teórico-metodológico (LAHIRE, 1997, 2002, 2004) fundamentos, com o objetivo de singularizar cada contexto vivido, procurando explicitar as lógicas de educação que foram emergentes em cada contexto familiar. Assim, elas tornam-se singulares em suas histórias, mas plurais em seus “emblemas” relativos à educação das crianças pequenas.

A ordenação dos perfis na tese segue o caminho que percorria no bairro, embora, através da narrativa, torne-se claro que foram modos diferentes de imersão e dificuldades. Durante a escrita desses perfis, procurei constantemente voltar à questão problematizadora da pesquisa: compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas.

A partir daí, tento elaborar possíveis conclusões que vão ao encontro de uma questão que permeou este estudo: Como construir uma política de atendimento educacional que dê conta da realidade das famílias e crianças que não seja homogeneizadora?

A análise da prática vivenciada através da pesquisa conduz para a busca de alternativas de políticas educativas para as crianças pequenas e suas famílias, de forma integrada, na qual sejam respeitadas as pluralidades das lógicas e culturas familiares. A partir das lógicas que são tramadas, aponto as proposições encontradas na perspectiva dos sujeitos pesquisados, ao compreender a educação infantil como uma política social, comunitária, integrada e educativa, bem como na possibilidade de estabelecer relações entre família e escola com o objetivo de “compartilhar” a educação das crianças pequenas a partir do princípio da “confrontação”.

Portanto, está feito o convite para percorrer estes cenários, conhecer estes contextos familiares e entrelaçar suas lógicas e seus sentidos!

2 AS QUESTOES DE ESTUDO

Este estudo emerge a partir de minha participação na pesquisa “Caracterização da Educação Infantil no Município de Rio Grande”, realizada pelo NEPE (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis anos), em especial da terceira etapa constituída pelo estudo da “Demanda Por Creches”. Portanto, para o seu desenvolvimento, foi essencial a imersão na complexidade em que vivem as crianças pequenas do Município de Rio Grande, já que durante dois anos (2000 e 2001) foram realizadas, por nossa equipe do NEPE, entrevistas em diversos bairros do município. Esta experiência fez com que eu conhecesse profundamente a cidade em que nasci e que pouco conhecia. Inúmeras questões suscitaram o aprofundamento no que se refere às políticas públicas educativas para as crianças de zero a seis anos, especialmente problematizações em relação às famílias e às diferentes estratégias que utilizam no cuidado/educação de seus filhos pequenos.

Durante aquelas coletas de dados presenciei a diversidade das configurações familiares, desejos e necessidades diferenciadas e uma realidade muito complexa no que se referia à situação social, cultural e econômica das famílias das camadas populares que vivem na periferia da cidade. A experiência encaminhou-me para a exigência de conhecer os significados de cuidado e educação construídos pelas famílias em relação às crianças pequenas já que, em Rio Grande, este atendimento público em instituições de educação infantil tem sido restritamente compartilhado com o poder público.

Os dados foram coletados em 23 bairros do município de Rio Grande, sendo que os questionários foram aplicados a domicílio em diferentes localidades dos bairros pesquisados. Essa pesquisa buscou investigar a demanda por creches e pré-escolas, referindo-se à “demanda latente”, ou seja, à necessidade ou direito reconhecido dos pais e mães, sejam trabalhadores ou não, e das crianças de zero a seis anos, assegurado na Constituição de 1988.

A investigação realizada pelo NEPE/FURG revelou a necessidade de instituições educativas para as crianças de zero a seis anos, constatando que 74% das crianças estavam sem atendimento, enquanto que 26% frequentavam alguma instituição.

Um dos dados relevantes foi que 69% dos entrevistados afirmaram que colocariam seus filhos numa instituição pública próxima de suas residências, enquanto 31% disseram que não. Em nenhum momento, a demanda teve o objetivo de estudar o “atendimento” (qualidade) nem as formas como as famílias consideram que ele deveria ser prestado.

Os entrevistados apresentaram justificativas diferenciadas para a não frequência, como “Porque não tem creche pública perto, não existem vagas nas instituições públicas e porque não tem necessidade, pois a mãe não trabalha e cuida da criança”. Em relação às crianças que não frequentavam mais a instituição, as justificativas se apresentaram em três categorias: 40% Políticas Públicas, referindo-se à saída por dificuldades financeiras em manter a criança na creche (compra de materiais escolares, passeios, uniformes, entre outros) e localização distante da instituição; 29% Qualidade da instituição: os familiares não gostaram do atendimento e não confiam nos profissionais; 14% Vai para o ensino fundamental: as famílias vão esperar a criança ir para a 1ª série; 17% não souberam informar.

Assim, esta pesquisa inicia-se com o objetivo de compreender OS SIGNIFICADOS DE CUIDADO/ EDUCAÇÃO DAS FAMÍLIAS EM RELAÇÃO ÀS CRIANÇAS PEQUENAS, na tentativa de compreender e problematizar os conceitos sobre família e educação das crianças das camadas populares, buscando verificar como estas constroem lógicas e estratégias de cuidado/educação.

Minha trajetória como professora, pesquisadora e militante da educação infantil tem se intensificado, sobretudo no conhecimento sobre a diversidade e complexidade das diferentes realidades que vivem as famílias e de suas dificuldades em relação ao cuidado/educação¹, inseridas ou não em instituições educativas.

Nesse sentido, minha problemática de pesquisa foi “compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas práticas e lógicas de

¹ Durante toda a escrita do texto do projeto, utilizei cuidado/educação, pois minha compreensão até a qualificação da tese considerava que quem cuida está educando, e quem educa está cuidando, isto é, são indissociáveis num processo de relação e interação entre os sujeitos..

cuidado/educação das crianças pequenas”. Algumas questões nortearam a minha inserção no campo de pesquisa:

Quais as alternativas e estratégias de cuidado/educação que estes grupos familiares encontram para seus filhos frente à ausência do Estado (políticas públicas para as crianças pequenas)?

Quais os significados sobre o que é um bom cuidado/educação para seus filhos têm estes grupos familiares?

Quais valores, sonhos, desejos, dificuldades que permeiam as estratégias e culturas educativas destes familiares com relação aos seus filhos?

2.1 DAS FAMÍLIAS AOS CONTEXTOS FAMILIARES

Esta pesquisa foi ao encontro dos estudos que investigam as dinâmicas familiares em grupos brasileiros de baixa renda, buscando subsídios teóricos para compreender suas lógicas na educação das crianças pequenas, procurando articular as relações micro e macrossociais a partir das singularidades pesquisadas.

Para a antropologia, o conceito de família tem sido utilizado relativo à unidade de reprodução biológica e social, criada por laços de aliança, por casamento ou uniões consensuais, por vínculos de descendência entre pais e filhos biológicos ou não e por elos de consanguinidade (DURHAM, 1983; LÉVI-STAUSS, 1986 apud ROMANELLI, 2003). Nesse sentido, a família tem se concretizado através de diferentes arranjos.

Para a sociologia, a família é compreendida com um grupo concreto de convivência, no qual ocorre a socialização dos filhos e a construção do habitus. Para Bourdieu (1997), a família é considerada como “a base de estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de heranças, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas” (p.36).

Bernard Lahire considera a família e a escola como redes de interdependências estruturadas por formas de relações sociais específicas (1997). O autor afirma que o uso de um

microscópio sociológico possibilita descobrir a relativa heterogeneidade daquilo que imaginamos ser homogêneo (“um meio social”, “uma família”), a instabilidade relativa desta rede de interdependência e a existência de elementos contraditórios, principalmente na forma de princípios de socialização concorrentes (p.39).

Diferentes eixos de análise já foram utilizados para estudar as famílias brasileiras. Conforme Bilac (1995), inicialmente a perspectiva a partir da classe dominante, projetando seus valores e padrões na sociedade. Num segundo momento, entre a década de 1970 e início de 1980, as análises voltam-se para as camadas populares, buscando compreender, a partir das condições de vida e dos valores econômicos, como modelam e transformam as estruturas familiares: “A família não é mais buscada para explicar a sociedade, mas, ao contrário, é a sociedade que se introjeta na família; são os processos macrossociais que lhe conferem seu princípio de explicação” (p.45). Numa terceira perspectiva, as análises voltam-se para as camadas médias, buscando compreender os valores, a visão de mundo e os estilos de vida: “trata-se agora de considerar a importância da família como uma dimensão significativa na estruturação da visão de mundo destas camadas, na constituição de seus ‘ethos’ particulares” (SALEM, 1986 apud BILAC, 1995, p.45).

Portanto, o estudo das famílias e seus contextos sociais, econômicos e culturais, pertencentes a determinados grupos sociais, demanda uma abordagem singular e contextualizada. Para Bilac (1995), não se trata apenas de famílias que possuam estruturas diversas, mas quais nexos estabelecem com o trabalho, o consumo, o Estado e a cidadania. Ao estudar famílias, é preciso estabelecer as mediações que estas estabelecem.

Bilac (1995) aponta para uma lógica da solidariedade ordenadora das relações familiares nas camadas populares, diferentemente dos estudos das camadas médias que apontam para uma lógica do individualismo que ordenaria as relações das famílias nessas camadas. Durante o processo de pesquisa, percebi que as relações de solidariedade entre as famílias pesquisadas davam-se entre seus integrantes, bem como entre as pessoas que, mesmo não morando na mesma unidade residencial, eram consideradas da família, como, por exemplo, os “irmãos da igreja”. Assim, o cuidado e a educação das crianças envolvem uma lógica subjetiva que vai além de laços

consanguíneos ou de parentesco, mas de vínculos afetivos, mesmo quando a realidade concreta era de pobreza.

As famílias são compreendidas como um grupo concreto, composto por laços de consanguinidade ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e de papéis. Procurei conhecer seus valores e relações que, muitas vezes, transcendem as fronteiras deste grupo específico e concreto. É preciso reconhecer sua pluralidade e sua forma singular de organização:

Não há uma família. A antropologia mostra, através de estudos, a existência e de vários tipos de famílias e de diversos sistemas de parentesco. Família e parentesco têm de ser entendidos, de alguma maneira, como coisas que se relacionam, mas que não são iguais. Em princípio, são agências ou instituições para lidar com a questão da subjetividade (VELHO, 1987, p. 80).

A antropóloga Claudia Fonseca (1995, 2000) que estudou famílias de grupos populares na periferia urbana de Porto Alegre/RS, tem associado sua constituição à “circulação de crianças”, compreendida como prática em que as funções familiares são estendidas para além da família conjugal e compartilhadas entre diversas unidades domésticas que se dividem complementarmente para parir, educar, sustentar, garantir uma identidade social, patrocinar, oferecer um espaço de sociabilidade, etc.

Fonseca afirma que reconhecer a lógica cultural não é idealizá-la ou advogar sua preservação, mas compreender as lógicas culturais e, muitas vezes, as alternativas encontradas pelas famílias que não só relativizam a lógica dominante, como contribuem para articular uma identidade histórica em grupos populares no Brasil contemporâneo.

Suzana Torrado (1982) estudou o comportamento dos setores urbanos de renda muito baixa e propõe a definição de “estratégias familiares de vida”:

aqueles comportamentos dos agentes sociais de uma dada sociedade que - estando condicionados por sua posição social (ou seja, sua presença a determinada classe ou estrato social) - se relacionam com a constituição e manutenção de unidades familiares (UF) no seio das quais podem assegurar sua produção biológica, preservar a vida e desenvolver todas aquelas práticas, econômicas e não econômicas, indispensáveis para a otimização das condições materiais e não materiais de existência da unidade e de cada um de seus membros (1982, p.3-4).

Esta autora também nos ajuda a compreender que as estratégias familiares de vida são garantidas na “unidade familiar” ou “doméstica” e define, como

grupo de pessoas que interagem de forma cotidiana, regular e permanente, a fim de assegurar conjuntamente a realização dos seguintes objetivos: sua reprodução biológica, a preservação de sua vida; o cumprimento de todas aquelas práticas, econômicas e não econômicas, indispensáveis para a otimização de suas condições materiais e não materiais de existência (1982,p8).

No decorrer deste estudo, apropriei-me de conceitos para denominar a lógica da organização familiar dos contextos pesquisados. Diferentes conceitos podem ser identificados para localizar o agrupamento das famílias, mas considero que a pluralidade dos contextos encontrados, indo além das unidades residenciais, o grupo residencial sendo transformado no decorrer de um ano de pesquisa, os arranjos domésticos modificando-se cotidianamente, de acordo com os seus integrantes, bem como a percepção que os vínculos iam muito além das relações sanguíneas e de parentesco. Também os relacionamentos, casamentos, gravidezes, recasamentos, doenças, mortes, desemprego originaram reconfigurações na organização dos grupos investigados.

Fonseca exemplifica, através das “práticas das famílias”, uma das características do método etnográfico: a comparação através da procura de dinâmicas análogas. Ao demonstrar a historicidade de nossos valores, explica as relações entre genitores e crianças em diferentes sociedades. Estabelece a relação entre a circulação de crianças e solidariedade familiar, afirmando que

a escolha da família de criação não é aleatória... Além de considerações “práticas” (ou, junto com elas), obedece a uma lógica simbólica que dá um peso enorme à rede de parentes consanguíneos. Formam-se redes em função da necessidade de ajuda mútua, mas também a ajuda pode ser acionada - mesmo quando não existe necessidade imediata - para preservar ou reforçar redes já existentes. Neste último caso, crianças podem ser usadas como elemento de troca, para consolidar vínculos da família extensa (p.25).

As redes nos contextos familiares constituem-se mediante relações estabelecidas entre integrantes de diferentes unidades domésticas, ligadas por parentesco consanguíneo, aliança ou afinidade e mesmo como não-parentes.

Concordo com Fonseca sobre a necessidade de, nos grupos populares, ter um olhar mais aprofundado nas relações estabelecidas, como no caso das relações de poder entre gêneros e gerações. Ela destaca que, com as “famílias de mulheres”, observa-se uma presença masculina marcante que varia radicalmente conforme a idade da mulher. Neste sentido, Fonseca considera o Sistema Matrifocal (R.T. Smith) um avanço, pois “a prioridade é dada ao laço entre mãe e crianças, irmão e irmã, ao passo que o laço conjugal é considerado menos solidário e menos intenso afetivamente” (p. 64). Este sistema coloca ênfase nas mulheres, pois muitas vezes são os principais elos das relações familiares e sociais, como no contexto familiar de Vó Vera².

Os estudos na área da antropologia têm constatado que as redes de solidariedade engendradas pelas redes sócio-familiares são para as camadas populares condição de resistência e sobrevivência, em que encontram estratégias e possibilidades para com seus rendimentos, apoios, afetos, obtenção de emprego, moradia, saúde e cuidado com as crianças. Segundo Sarti (2002), no universo cultural, os pobres “pensam seu lugar no mundo a partir de uma lógica de reciprocidade de tipo tradicional em que o que conta decisivamente é a solidariedade dos laços de parentesco e vizinhança, com os quais viabilizam sua existência” (p.47). Sarti afirma que

A família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos (2005, p.70).

As pesquisas de Sarti e Fonseca, como no estudo realizado, as relações entre os indivíduos ligados por laços de parentesco, vizinhança, amizade ou fé

A questão do gênero não foi desenvolvida como uma categoria de análise do corpus da pesquisa, mas foi problematizada a partir das relações e na organização dos contextos familiares, bem como nas estratégias e lógicas encontradas pelos adultos em relação a educação das crianças pequenas, portanto não há um aprofundamento desta categoria, mas um diálogo entre referenciais teóricos que discutem a questão, como (CARVALHO, 1999, DURO, 2002, KLEIN, 2003, MEYER, 2004, 2005, entre outros)

ultrapassam a unidade de residência e estabelecem relações de solidariedade e conflito, permeadas por tensões, tal como vivenciado com Deise que deseja voltar a estudar, mas apresenta a possibilidade como uma dificuldade já que, na opinião da família do marido, *mulher que estuda é vagabunda*.

Assim, os conflitos e tensões também sofrem influências e influenciam além da unidade de residência, como quando Vó Vera critica as filhas que nos finais de semana não têm paciência com os filhos. Ela, suas filhas e netos, moravam em unidades residenciais diferentes e mantinham relações e lógicas em comum em relação à educação das crianças pequenas, articulando suas lógicas num amplo contexto familiar.

Neste sentido, Da Matta (1987) considera que

Uma reflexão mais crítica sobre a família permite descobrir que, entre nós, ela não é apenas uma instituição social capaz de ser individualizada, mas constitui também principalmente um valor. Há uma escolha por parte da sociedade brasileira que valoriza e institucionaliza a família como uma instituição fundamental à própria vida social. Assim, a família é um grupo social, bem como uma rede de relações (p. 125).

Este estudo foi realizado nos contextos familiares; assim, minha perspectiva teórica na compreensão das famílias está embasada nos estudos específicos das ciências sociais e me aproprio dos conceitos de Fonseca (1995) sobre famílias das camadas populares, entendendo família como “como uma relação, de afeto, esforço, investimento e o resultado de quem trabalha, come, dorme e brinca junto”. A antropóloga aponta para o reconhecimento das relações de gênero e entre gerações, havendo um grande fluxo entre os sujeitos que circulam entre as diferentes unidades familiares, constituindo redes. Portanto, meu olhar para a organização dos “contextos familiares” vai além da dinâmica residencial; procurei compreender as relações entre homens e mulheres nas redes sociais.

Com isso, esta pesquisa teve como foco analítico os “contextos familiares” ao invés de “famílias” já que a revisão indica que são as relações que se estabelecem entre os sujeitos, parentes ou não, estabelecidas em torno de vínculos e estratégias. Os contextos familiares são compreendidos pelas lógicas e necessidades de seu grupo familiar, envolvendo relações de afeto, esforço, educação, sobrevivência, saúde, trabalho, lazer, em que suas trocas são através de solidariedades e conflitos. Estas relações são o resultado de

quem trabalha, come, dorme, briga, joga, ri, e brinca junto, isto é, adultos e crianças fazem parte deste coletivo e *fazem tudo junto*.

As relações nos contextos familiares estão articuladas com diferentes fatores, como as relações de gênero, geração, poder, vínculos afetivos, valores religiosos, trajetórias individuais, papéis sociais e domésticos, escolarização, vivências culturais, fatores econômicos, entre outros. Neste sentido, a família é compreendida a partir de sua complexidade e amplitude num “contexto familiar”, eixo de análise deste estudo, pois considero que as lógicas dos contextos familiares podem ser um subsídio para “instrumentalizar políticas sociais e de educação infantil”.

2.1.1 Estudos Sobre as Famílias e Socialização das Crianças

A socialização e a educação das crianças têm sido estudadas e compartilhadas por diferentes grupos sociais e/ou outras instituições, deixando de ser delegada unicamente ao âmbito privado, mas tornando-se pública e algumas vezes multidisciplinar. Ao pesquisar a educação das crianças pequenas a partir dos contextos familiares, é preciso reconhecer o amplo estudo da sociologia da infância que compreende as crianças a partir de suas relações sociais.

Ao reconhecer o potencial das crianças e seu pertencimento ao grupo social familiar, identifiquei que as crianças desta pesquisa foram sujeitos importantes e constituidores de todo o processo de pesquisa, tanto através da minha inserção no contexto das casas, como participantes das conversas e entrevistas, problematizando questões. Em alguns contextos familiares, as crianças foram as principais protagonistas de minhas interações com os outros integrantes da família, contando fatos e manifestando seus pareceres.

No decorrer da pesquisa, também percebi que as crianças funcionavam como agentes socializadores³ dos adultos, realizando a interação inversa,

³ Esta pesquisa foi ao encontro do desenvolvimento de uma sociologia da infância que considera as crianças como seres sociais equivalentes aos adultos (CORSARO,1997; PROUT, 2004) JENKES (2002), MONTANDON (1997,2001,2005), PLAISANCE (2004), QUINTEIRO(2000) SARMENTO (2003,2004,2005), SIROTA(2001), entre outros.

como muitos estudos apresentam. Ao levar as crianças para passear, para o posto médico, para a escola, os adultos construíam uma rotina que os socializava no contexto social em que viviam. Ao ter uma criança por perto, os adultos tinham “motivos” para trocar idéias, pareceres, opiniões com outros adultos na rua, na fila, na parada do ônibus, enfim, através das crianças ou com as crianças, os adultos se socializam de forma mais ativa.

Na experiência desta pesquisa, pude vivenciar que as crianças não são seres pré-sociais e que precisam dos adultos para induzirem seus processos de socialização; ao contrário, vivenciei o potencial das crianças como seres sociais plenos que inclusive influenciavam as ações dos adultos. Por exemplo, Davi, ao nos ver indo embora, pegava a mão de Jorge para ir para rua, fazendo-o passear com ele e nos acompanhar, ou quando Mariellen e Luciellen, ao nos receberem em sua casa, enquanto o pai e o irmão trabalhavam na oficina, diziam *Querem tomar um cafezinho, gurias?*

Jenks (2002) problematiza o fato de que “nas teorias da socialização, a prática social que emerge como infância não tem nenhum momento; expressa-se como eco daquilo que está para ser” (p.194). Considera que as crianças são despotencializadas e que a constituição da criança é um problema fundamental das formulações sociológicas da vida coletiva. Jenks apresenta a teoria da socialização a partir da teoria de Parsons que se interessa em compreender como, a partir dos sentimentos culturais fortemente entranhados no sistema social, os atores sociais desenvolvem rotineiramente as normas sociais que enformam a sua conduta cotidiana. Os objetivos dos subsistemas (físico, cultural e o da personalidade) são assegurar a sobrevivência, a manutenção e o crescimento do sistema mais alargado. Segundo Jenks, este sub-sistema procura assegurar que cada criança tenha um ambiente adequado e orientador, de forma a que possa gerar as capacidades apropriadas que serão exigidas pelo sistema adulto.

Em termos práticos, é a família, locus da criança e repositório afetivo do sistema global, que liga este complexo de problemas. A família assume assim um papel fundamental no modelo de Parsons: “teoricamente operativa na condução da socialização primária da criança” (p.202). Esta teoria considera que a socialização, através da identificação, constitui a chave para a dissolução da criança no sistema social; a teoria social não é algo meramente descritivo e

desinteressado. O autor sugere que uma sociologia da infância deve nascer das práticas constitutivas na base da criança e da relação criança-adulto.

Todos os estudos referidos vêm contribuir para compreendermos o processo de socialização das crianças como dinâmico, interativo, pertencente e articulado em redes de interação que vão fazer parte suas famílias e os “mundos sociais e culturais a que pertencem”. Penso que muitos dos autores acima citados possuem como paradigma os processos de socialização nas famílias, os processos escolares, tanto como análise de metodologia (como os pais educam), valores e projeção para o futuro. As dinâmicas internas são analisadas a partir de questões fechadas, já que a metodologia utilizada são questionários; também a perspectiva de análise e o referencial teórico priorizam a escolarização.

Neste sentido, o estudo de Daniel Thin (1998) sobre as práticas socializadoras das famílias populares vem ao encontro da perspectiva deste estudo. Thin em sua pesquisa salienta que

ao não qualificar as práticas socializadoras das famílias populares de práticas educativas, no sentido historicamente situado e dominante do termo, nós arriscamos ter nosso propósito interpretado como a confirmação do discurso dominante que descreve as famílias populares como incapazes de educar seus filhos, entendendo que eles são incapazes de os educar e mesmo de cuidar deles. Em todas as famílias, se efetua uma socialização, o que significa uma produção das crianças como seres sociais, através da maneira de falar com as crianças, de as alimentar, de brincar com elas, de exercer a autoridade parental, através das formas de relações familiares, da divisão sexual do trabalho doméstico. Nas famílias populares, a criança não se constitui um objeto de educação ou como ser a ser educado, isto é, não se constitui como objeto de uma ação específica, sistemática e sensivelmente diferente ou relativamente separada das outras atividades familiares. Não que eles não se ocupem das crianças, mas que se ocupam no curso mesmo das atividades adultas; não que eles não falem às crianças, mas que se sua fala das tarefas e dos eventos cotidianos ou excepcionais é sem intenção pedagógica (p.10).

Thin afirma que a lógica de socialização das famílias populares se difere sensivelmente do modo escolar de socialização, pois a criança não se constitui objeto de educação no sentido pedagógico. A socialização é difusa, ocorre nas interações e nas trocas, intra e extra familiares. Thin reconhece a heterogeneidade nos modos popular de socialização das famílias, procura recorrer às características regulares e comuns que lhes desenham uma lógica

específica e nomeia estas lógicas socializadoras de “modo popular de socialização”.

Em recente artigo apresentado por Thin (2006) no Brasil, ele reafirma a necessidade de as pesquisas sobre famílias e socialização abandonarem a visão dominante que, muitas vezes, caracteriza as famílias como incoerentes, negligentes e anormais, para considerar que elas possuem uma lógica própria, se não forem confrontadas com os padrões da escola ou com as normas dominantes na vida social. Seu grupo de pesquisa⁴ tem compreendido a socialização como um processo contínuo, a partir da biografia individual e das relações sociais, não se reduzindo a uma instância particular.

O pesquisador salienta algumas características que configuram as lógicas socializadoras populares, como a socialização que ocorre nos atos da vida cotidiana, na convivência entre adultos e crianças, isto é, não há uma separação da vida comum da família ou do bairro; os momentos de jogo são compartilhados pelo prazer, através de relações corporais e pouco mediatizadas por regras formais. A relação de autoridade dá-se sob forma de sanções contextualizadas, relacionadas diretamente ao ato, tendo por objetivo interrompê-lo, isto é, os pais agem pela pressão externa do que pela busca do autocontrole. As práticas languageiras (prática cotidiana de linguagem) surgem pouco descontextualizadas, mas ligadas aos acontecimentos vivenciados no coletivo.

Muitas das famílias excluídas da sociedade salarial (CASTEL, 1995, apud THIN, 2005) pela ausência de trabalho produzem temporalidades vinculadas às urgências e fragilidades da existência, isto é, “viver um dia após o outro” ou “cada dia na sua agonia”, impossibilitando qualquer projeção ou antecipação da existência (THIN, 2005):

Pensar em termos de lógicas socializadoras diferentes permite ultrapassar, ao mesmo tempo, uma visão legitimista, que consiste em medir as práticas das famílias populares de acordo unicamente com as exigências das normas educativas escolares, e uma visão relativista, que colocaria lado a lado os dois conjuntos de lógicas socializadoras. Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos (p.14).

⁴ Refiro-me ao GRS ou Groupe de Recherche sur la Socialisation da Universidade Lumière-Lyon 2

Setton (2002) compreende o processo de socialização como decorrência do processo de construção do habitus⁵ do indivíduo na modernidade. Estabelece a relação entre habitus e socialização, considerando que são constituídos por diferentes sistemas e disposições em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e a cultura de massa.

Em outro estudo, que buscou refletir sobre as estratégias pedagógicas que potencializaram o sucesso de alunos de meios de baixa escolaridade chegarem à Universidade, Setton (2005) destaca fatores relacionados à esfera familiar, escolar, bem como a um sistema difuso de informações veiculado pela cultura das mídias. Considera que a associação entre um capital cultural midiático, estratégias pedagógicas diversas e ethos familiar que valoriza o conhecimento formal e informal, potencializou o sucesso escolar dos sujeitos estudados. A autora nos possibilita pensar o capital cultural com outra significação, a partir de diferentes experiências vividas nos espaços sociais pelos sujeitos das camadas populares e no contato com os meios de comunicação de massa.

Lahire (1997) compreende a socialização como produto das relações sociais que se atualizam, se mobilizam e se modificam sob o efeito da coexistência com os outros na relação com o mundo. O autor problematiza a relação habitus, capital cultural e socialização, quando pesquisa sobre o sucesso escolar nos meios populares e apresenta como o sistema escolar cobra dos alunos “explícita ou implicitamente” atitudes, linguagem, comportamentos e conhecimentos que as crianças só adquirem se socializadas na cultura dominante. Lahire afirma que:

os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (...) as formas escolares de relações sociais(...) Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (1997,p.19).

⁵ Habitus (BOURDIEU), compreendido como a ponte entre a dimensão subjetiva e objetiva do mundo social, entre a estrutura e a prática que orienta as ações (Nogueira e Nogueira, 2004, p.29) .

Para problematizar esta questão, este autor salienta que a perspectiva de Bourdieu para análise tem como foco o macro, muitas vezes tornando-se insuficiente como referencial para análise individual ou subjetiva. Considera que

é necessário estudar a dinâmica interna de cada família, as relações de interdependência social e afetiva entre seus membros, para que se possa entender o grau e o modo como os recursos disponíveis (os vários capitais e o habitus incorporado dos pais) são ou não transmitidos aos filhos (In: Nogueira e Nogueira, 2004,p. 112).

Sua tese compreende que a experiência de vida de cada sujeito não pode ser deduzida por pertencer a uma única coletividade ou de sua inserção numa posição específica da estrutura social, mas de sua história social e de suas ações frente às situações⁶.

Lahire tem como um dos fundamentos a teoria de Bourdieu que entende que a cultura escolar está intimamente ligada com a cultura dominante; assim, a cultura instituída nas instituições de educação infantil também é influenciada pela cultura escolar, complementando a educação da família de forma a legitimar a cultura dominante, um dos motivos que há muita insatisfação das famílias das camadas populares com as instituições públicas de educação infantil, pois não dão conta de suas necessidades e realidades. Estas famílias, muitas vezes, encontram formas alternativas de educação e socialização de seus filhos, articuladas com sua cultura e condições de existência, como foi concluído por Delgado⁷ (2003) em sua pesquisa sobre creches domiciliares.

Outras pesquisas já problematizaram os processos de socialização no interior das famílias e apresentam dados e questões que merecem uma

⁶ Lahire estabelece dois níveis de análise na perspectiva teórica de Bourdieu, a macrosociológica e o plano individual. Segundo Nogueira e Nogueira (2004), “Embora Bourdieu sempre tenha admitido a diferença entre habitus individual e coletivo, ele nunca estabeleceu, com o grau de clareza que o faz Lahire, as implicações teóricas e metodológicas dessa distinção, particularmente, o fato de que o habitus individual, como produto de múltiplas e, em alguma medida, incoerentes experiências de socialização, apresenta nível significativo de heterogeneidade interna”(p.111).

⁷ Para a autora só é possível compreender as práticas que constituem a perspectiva familiarista de educação a partir das condições de existência de Denise (“tomadora de conta de crianças de uma creche domiciliar), dos familiares das crianças e dos moradores do local; portanto conclui dizendo que *“Tentamos contemplar a realidade em foco evitando o olhar de classe média sobre as práticas que lhe causam estranhamento (Queiroz, 1995), entendendo que as práticas socializadoras da creche coexistem com as condições de existência daqueles adultos e daquelas crianças”* (p.223-44).

reflexão. Bonamigo e Rasche (1988) realizaram um estudo qualitativo sobre as práticas de socialização de famílias das camadas populares na cidade de Porto Alegre/RS. Entrevistaram trinta famílias (doze do tipo nuclear, onze do tipo extensivo e sete do tipo pai ausente) através de um questionário. Os dados buscaram articular semelhanças e diferenças intra e intergrupos familiares, revelando que não há diferenças significativas nas práticas de socialização dos três tipos de estrutura familiar, sendo a mulher a principal responsável pela educação dos menores.

Quanto às práticas disciplinares, há o predomínio da punição física e da restrição da autonomia, com o objetivo de obter o comportamento desejado. Quanto aos papéis sexuais, é evidente a estereotipia sexual e os tabus em relação ao sexo. A aspiração em relação à educação formal e estudos de terceiro grau é muito presente em relação às crianças.

Não há o predomínio de uma relação afetuosa, devido ao temor de perderem o controle em relação às crianças, mas devido ao acanhado espaço nas moradias; há um intenso convívio entre os membros da família nas horas que estão em casa. Este estudo também constatou a influência do rádio e da tv na socialização das crianças, como as principais opções de lazer.

As autoras salientam uma concepção de socialização passiva a partir da perspectiva da criança; consideram que

O processo de socialização tem sido considerado como englobando o conjunto de normas, valores, expectativas, crenças, preconceitos, comportamentos, modos de pensar e falar, gestos, gostos, idéias, atitudes, costumes, moral e linguagem que são incorporados pelas crianças por influência principalmente da família e que variam de cultura a cultura e dentro de uma mesma cultura (1988,p.296).

Salientam as diferenças abordadas nos processos de socialização através dos papéis sexuais de meninos e meninas. Na pesquisa acima citada, utilizam diferentes categorias para compreender a socialização na perspectiva psicológica: relacionamento afetivo, meios disciplinares, autonomia, papéis sexuais, expectativas educacionais, valores e lazer. A partir de suas análises, alertam para o fracasso escolar das crianças pobres devido à descontinuidade das vivências e da incorporação de valores na família, e o que é proposto na

escola, segundo elas, levam as crianças “a uma mudança de identidade social”. Por isso, enfatizam “a necessidade de a escola conhecer a bagagem cultural que a criança traz consigo, a fim de não provocar uma solução de continuidade no processo de socialização iniciado na família e não só respeitar essa bagagem, como utilizá-la no planejamento do currículo escolar” (p.300).

Esse estudo, embora seja de duas décadas atrás, contribui em especial pelas reflexões que apresenta sobre a realidade das famílias das camadas populares e principalmente pela metodologia, já que utilizam entrevistas⁸ com questões pré-definidas levando em consideração o conceito de socialização, além de observação participante dentro dos princípios da pesquisa etnográfica, fazendo uma análise qualitativa dos dados quantitativos.

Gomes (1994) questiona o processo de socialização primária, apontando críticas devido à relação parental, em especial pela mediação da mulher. A autora procura atentar para o modo ideológico que é utilizado pelo discurso da ciência, a importância do cuidado inteligente e contínuo das crianças nos três primeiros anos de vida. Esta análise está articulada ao conceito de socialização de Berger e Lukmann (1976), isto é, enquanto processo de construção social do homem, subdividindo-se em socialização primária (transformação do homem em ser social, pertencente a um gênero, classe, bairro, região, país) e secundária (deriva da divisão do trabalho, do conhecimento, isto é, inserção do homem já socializado em setores institucionais). A partir da análise da perspectiva psicológica, que é o enfoque da pesquisadora, dá primazia para o presente e para a mediação da família no processo de socialização.

Gomes apresenta dados históricos para afirmar que

É nesse quadro, em decorrência quer da ordem política e econômica quer da histórica subalternidade feminina, que a tarefa socializadora aparece associada à família, à figura feminina e, em especial, à figura materna. A maior compreensão da importância crucial da socialização, em vez de levar uma reafirmação do papel materno clássico, deveria promover uma reavaliação do papel materno e um exame do que é que faz de uma pessoa um bom agente de

⁸ As temáticas da entrevista foram: composição familiar; dia-a-dia da informante; condições de habitação e renda (como indicadores do nível social da família); alimentação; higiene; saúde e lazer da família; organização física da casa e suas implicações na partilha do espaço e tempo; escala de valores (educação-religião) e consequente projeto de vida para os filhos; concepção do papel sexual; relacionamento afetivo entre os membros da família; vida comunitária; controle social exercido pela família.

socialização, capaz de fornecer efetivamente à criança segurança e estabilidade (MITCHEL,1981,p.265 apud, GOMES, 1994, p.57)

Badinter (1985), ao concluir sua tese sobre “O mito do amor materno”, reafirma que, na história das atitudes maternas, não há uma conduta universal e inerente às mães, mas que há diferentes fatores como cultura, ambições, frustrações que podem influenciar na elaboração do “sentimento denominado amor materno”, portanto ele é contingencial, e conclui que “O amor materno não é inerente às mulheres. É adicional” (p.367).

Essa pesquisa compreendeu os contextos familiares, situados num bairro popular⁹ do município do Rio Grande como contexto de relações entre os diferentes sujeitos que compartilham e vivenciam o dia-a-dia, adultos e crianças que possuem vínculos que vão além do sangue e que coletivamente são responsáveis pelas crianças construindo estratégias e lógicas na educação das crianças pequenas, que são articuladas por diferentes questões, como a empregabilidade dos adultos e o rodízio entre os cuidadores, as experiências já vividas, a oferta de vagas nas instituições, as relações com a escolarização, a questão econômica, os valores e culturas constituídas no decorrer de suas trajetórias.

Segundo Lahire (1997), “A maneira pela qual construímos sociologicamente nosso objeto nos leva também a refletir sobre a pluralidade das formas de vida social e forma de pensamento e comportamento” (p.18). Penso que esta pesquisa oportunizou a construção deste olhar, desnaturalizando certezas e conceitos, mas indo ao encontro da heterogeneidade e complexidade que são os contextos familiares das camadas populares.

⁹ Sarti (1994) faz uma importante análise sobre esta questão: “A família pobre não se constitui como um núcleo, mas como uma rede, com ramificações que envolvem a rede de parentesco como um todo, configurando uma trama de obrigações morais que enreda os indivíduos em dois sentidos: ao dificultar sua individualidade e ao viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos. Essa rede que constitui a família pobre, através da qual as relações familiares se atualizam, permite relativizar o sentido do papel central das mulheres na família, reiteradamente destacado na literatura sociológica e antropológica sobre as famílias pobres no Brasil” (p.49).

2.1.2 Estudos Sobre as Lógicas Familiares

Para compreender as lógicas da educação das crianças pequenas em seus contextos familiares, tenho como referencial teórico Sarmiento (2000) quando trata sobre as lógicas de ação nas escolas. A partir desse referencial, compreendi que as lógicas construíam-se a partir dos conflitos vividos na historicidade dos diferentes sujeitos que participavam do contexto familiar e que se ocupavam da educação das crianças, o que me levava a procurar os sentidos de suas ações.

Para Sarmiento (2000), as lógicas de ação são um conceito-chave na compreensão da reflexividade no campo educativo e explica:

As lógicas de acção são, como o nome indica, construídas na e pela acção, como modo de monitorização reflexiva. Nelas se aplica o princípio da dualidade da estrutura: as lógicas de acção, enquanto expressão de regras e recursos implicados nas interacções sociais, são (pré) estruturadas e operam um efeito estruturante, reproduzem e produzem a ordem social donde emergem. É da sua natureza envolverem constructos e regras de articulação interna gerados na construção intersubjetiva de sentidos. Daí que as lógicas de acção não sejam puramente intencionais nem teleológicas: nelas se realiza, parcialmente, a racionalidade comunicativa. Procurando “justificar” a ordenação do mundo de vida, num processo em que as orientações da acção coincidem com ela, as lógicas de acção incorporam constructos configurados apriori, a posteori e durante a acção” (p.88).

Nesse sentido, as lógicas articulam-se através de construtos e regras de articulação interna gerados na construção intersubjetiva de sentidos, mas também objetiva, materializada na complexidade social e econômica em que vivem as crianças.

As lógicas emergem de **princípios subjetivos**, que são construídos a partir da historicidade dos adultos responsáveis pela educação, bem como das “disposições” elaboradas ao longo de sua trajetória, de suas vivências sociais, culturais, escolares e familiares. As lógicas também emergem de **princípios objetivos**, elaborados a partir da materialidade concreta, isto é, condições de trabalho, emprego, renda, moradia, que se configuram na organização do contexto familiar, isto é, vinculados às condições econômicas, e principalmente ao trabalho dos adultos. Assim, as lógicas dos contextos familiares em relação

à educação das crianças pequenas são construídos com sentidos singulares e intencionais, havendo a concretização de sentidos emergentes de princípios subjetivos e objetivos.

Para Sarmiento (2000), nas lógicas se concretizam estratégias culturais de ação. Através da compreensão das lógicas como uma expressão cultural de cada família, procurei compreender as lógicas e estratégias de cada contexto familiar estudado, na tentativa de “olhar” o que havia de mais peculiar e singular.

Esta pesquisa partiu de um princípio sociológico de compreensão de um campo social, buscando entender a ação dos sujeitos nas suas relações, tentando compreender especificidades, singularidades, valores, dificuldades, estratégias e relações. As estratégias culturais de ação possuem íntima relação com as questões macrossociais que essas famílias vivenciavam, como, por exemplo, as meninas que muito jovens iniciam-se no “ofício de cuidar de crianças”, sendo uma estratégia encontrada a partir da situação econômica das mães das crianças e pela falta de oferta de atendimento, já que no bairro há apenas uma escola de educação infantil que atende crianças de um a três anos, e as escolas de ensino fundamental atendem apenas a crianças entre quatro e seis anos.

Portanto, o “ofício de cuidar de crianças pequenas” é considerado no bairro uma prática social e cultural reproduzida pelas meninas, e oferecido em pelo menos duas casas que oferecem o atendimento “Cuida-se de crianças”. Já os meninos realizam esta tarefa apenas no âmbito familiar e não como um trabalho remunerado¹⁰.

Questões como a pobreza, a baixa escolaridade e a desqualificação profissional, associadas às lógicas culturais de que a “casa e o cuidado das crianças são domínio das mulheres” é uma das análises das práticas encontradas no campo de pesquisa, que permite problematizar as relações entre os indivíduos e a sociedade como uma possibilidade de compreensão do espaço social que se situam as os contextos pesquisados.

¹⁰ Dos seis contextos pesquisados, deparamo-nos com Paulo Henrique que cuidava dos irmãos menores quando não estava na escola e Júnior que era responsável pelos sobrinhos enquanto estava desempregado, além de observar outros meninos que são vizinhos das famílias que se responsabilizava pelos irmãos menores.

Nesse caminho, os sentidos encontrados no decorrer da pesquisa dizem respeito aos modos de interpretação dos diferentes sujeitos sociais às suas existências e relações. Portanto, o estudo exigiu um despojamento das certezas frente às realidades e uma disposição para ouvir os outros e buscar sentidos e interpretações que eles próprios atribuem às suas vidas.

Esta foi uma tarefa um tanto complexa no campo de pesquisa científica, repleto de verdades e certezas nem sempre homogêneas, mas extremamente necessárias para o meio acadêmico, pois se faz urgente compreender outras culturas, outros modos de existência e de educação para entender a heterogeneidade e complexidade em que se encontra a vida contemporânea.

Alguns dos referenciais teóricos da antropologia e da história tiveram uma grande contribuição nesta pesquisa no que se refere à compreensão dos sentidos das “lógicas dos contextos familiares”. Através do estudo da noção de cultura, os antropólogos nos ajudam a compreender outras formas de racionalidade e modos de vida diferentes, desmistificando a idéia de superioridade tão preconizada pelo pensamento ocidental. Velho (2004) apresenta a importância de desvendar níveis diferentes e complexos de uma sociedade, compreendendo suas dinâmicas e relações.

Certeau (2008), através de seu trabalho, reivindica, dentro dos estudos acadêmicos, um lugar para o cotidiano e para a prática, trazendo-nos “a prática do dia-a-dia”, problematizando o cotidiano, em que estratégias e táticas se organizam no fluxo das ações dos indivíduos, na complexidade das estruturas. As estratégias estariam ligadas às instituições enquanto que as táticas se dão no cotidiano pela ação dos homens comuns. Nessa perspectiva, foi nas vivências do cotidiano que pude compreender as lógicas dos contextos familiares em relação à educação das crianças pequenas.

As lógicas emergem das relações entre adultos e crianças nos contextos familiares; assim, elas acontecem no cotidiano, mas estão implicadas das experiências sociais passadas que são heterogêneas para cada integrante do contexto familiar. Lahire (2004) nos fala da pluralidade e da heterogeneidade das disposições incorporadas por cada agente (nas sociedades e nos contextos familiares) com diferenciações culturais, nas quais a família não tem mais o monopólio da educação legítima das crianças. Ainda

assim, considero que, nos primeiros anos de vida, ainda é o contexto familiar vivido pelas crianças, em especial na nossa sociedade, um núcleo importante na construção das lógicas de educação das crianças pequenas.

2.2 EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS: SOCIALIZAÇÃO , CUIDADO E EDUCAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS.

Quando da escrita do projeto de qualificação da tese, escrevi um capítulo procurando construir um referencial teórico partir de minhas experiências pessoais e profissionais. Elaborei este referencial destacando o conceito de cuidado/educação a partir de três dimensões: humana, educacional e social - cultural. Também, naquele momento, explicitarei minha compreensão de cuidar/educar:

No Brasil, o termo surge a partir da palavra Educare (que significa na língua inglesa a relação cuidado/educação; como não havia uma tradução específica, após muita discussão no campo científico e político “adotou-se a denominação cuidado/educação ou cuidar/educar, principalmente na tentativa de substituir a palavra atenção que está vinculada ao termo cuidar. Utilizo o termo cuidar/educar para legitimar sua indissociabilidade, pois acredito que quem cuida, educa e quem educa, cuida (2006, p.31).

Após minha intensa “imersão no campo de pesquisa”, isto é, a experiência ter saído do ponto de vista dos estabelecimentos educacionais, Universidade, escolas e creches, pude (re) conhecer a partir dos diferentes contextos familiares e (re) estruturar minha compreensão sobre a educação das crianças pequenas. Penso a educação como uma prática social, e a educação infantil, um subsetor das políticas educativas e sociais que precisa ser compartilhada entre as famílias e o Estado.

Gostaria de salientar que a educação das crianças pequenas, está sendo “olhada e problematizada” a partir do foco dos “contextos familiares”. Neste sentido, a educação é compreendida a partir de duas dimensões: Socialização e Cuidado, porque considere que são as dimensões constituintes das lógicas e culturas das famílias na educação das crianças pequenas.

Algumas breves falas que “significam” estas dimensões:

Eu acho melhor pegar o filho, os pais estão trabalhando, e deixar numa escolinha. Por exemplo, a senhora mora aqui perto, e vai trabalhar, “ô, Jorge e

Valmira, cuida do meu filho?” A gente cuida, mas nunca vai ser a mesma coisa que uma mãe. Mas nós vamos cuidar, estamos ganhando pra cuidar, mas não está tão bem cuidado como a mãe ou numa escolinha. Nós aqui, estamos cuidando o guri, a gente sai e a criança fica aqui, já a mãe procura levar. Sempre está limpinho, tem a alimentação, tempo e a hora (Jorge).

É... se eu tivesse confiança que não iriam maltratar, que não ia deixar jogado, até deixaria. Deixar com um que não conhece direito, isso aí não (Michelle).

Eu desejo que eles sigam pelo menos um pouco daquilo que eu estou passando pra eles, porque como eu disse, só eles vão conseguir fazer, eu posso ensinar e mostrar o jeito, mas aí é com eles que eles vão seguir. Eu tenho muito medo deles não saberem se virar depois que eles ficarem grandes. Eu procuro fazer o máximo pra eles serem independentes e não dependerem de ninguém, às vezes eles ficam, “ah, mãe me espera”, eu digo “a vida não vai te esperar”, a vida nunca vai te esperar, ninguém vai te esperar, ninguém vai sentar e dizer “eu tenho que esperar o Lucas”. Não! Vai todo mundo correr na tua frente, e ainda vão te derrubar. Eu procuro que eles entendam isso aí. Quando eu cheguei em Rio Grande, eu não sabia nem pra onde eu ia ir, às vezes o Omar ri de mim, porque eu não sei como fazer, porque eu fui criada assim “você não pode fazer nada”, eu fui criada só pra casar, sabe, aquela mulher que vai casar que nem antigamente, fazer bordado, pintura, mas pra casar. Eu não sabia pra onde, até hoje eu fico meio perdida, “e agora, o que eu vou fazer?” porque se tiver que ir num banco, falar alguma coisa importante, que tiver que ir num lugar, como é que eu faço? sabe eu me sinto meio perdida, e eles eu tô procurando que eles não se sintam perdidos. (Deise)

Mas a preferência é que seja alguém que fique em casa, e a possibilidade se ela tivesse numa escolinha, sai de manhã cedo, com chuva ou não, tem que sair. A preferência é que fique sempre em casa. (Vó Vera)

Eu queria colocar a Júlia ali na escolinha a Castelo Branco, pra conviver com outras crianças também né, mas eu deixei muito pra lá, não consegui, quer dizer eu nem tentei também, né! (Elisângela)

Estas dimensões são significadas com lógicas diferentes nos contextos familiares e, ao final da pesquisa, concluo que precisa haver uma “confrontação construtiva” destas lógicas nos contextos educativos das crianças pequenas.

Durante a pesquisa, (re)afirmei que a perspectiva de Bernard Charlot vai ao encontro da confrontação entre estes dois contextos: educação como processo de “hominização” (2000). Segundo o autor, este processo se inicia no nascimento:

nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender a construir-se, em um triplo processo de “hominização” (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nela). Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado (p.53).

O autor compreende a educação como parte deste movimento, complexo e inacabado e que nos construímos nas relações com os outros. Portanto, estou compreendendo a educação enquanto processo de produção de si pela mediação com os outros. A educação das crianças pequenas, ao se dar em contextos familiares e/ou escolares, articula as dimensões de socialização e cuidado. Penso que estes conceitos, a partir das lógicas e culturas familiares, podem contribuir porque

Quanto mais próximos os modos de socialização familiar estiverem os modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas se é possível verificar este movimento em direção à apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e de práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que se articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (Barbosa, 2007,p.1072).

2.2.1 Socialização das Crianças

As pesquisas já realizadas no campo da educação sobre a socialização de crianças têm um considerável repertório. Inicialmente a psicologia estudou como as práticas educativas das famílias tinham efeito no desenvolvimento das crianças. Na década de 50, dois estudos importantes dos antropólogos Barry, Child e Bacon (1959) analisam as estruturas das relações econômicas e o tipo de socialização familiar, e o outro de Melvin Khon (1959) que considera que os membros das diferentes classes sociais, em virtude de condições específicas de vida, desenvolvem diferentes valores que vão expressar na socialização dos filhos. Todos esses estudos abordavam a socialização como algo unilateral e passivo, isto é, dos adultos sobre as crianças.

A perspectiva muda quando a socialização passa a ser compreendida como processo, ação, interação. Segundo Montandon (1997), socialização é um processo de “aquisição de uma atitude a interpretar, a compreender as normas e os valores dos outros, de modo a poder trocar e comunicar segundo diferentes registros, em perpétua evolução”. Neste sentido, as crianças e as diferentes dinâmicas relacionais vividas nos processos com a família e outras instâncias socializadoras passam a ser eixo de estudos importantes como Lobrot, Bernstein, Montandon e Khon, os quais apresentam a relação entre pertencimento social e a produção de estratégias de socialização (apud SEABRA, 2000).

Seabra (2000), ao fazer uma revisão dos estudos sobre socialização, busca enfatizar os “objectivos que perseguem os pais na sua acção educativa (atitudes, qualidades que procuram desenvolver na criança e o projeto escolar e profissional que tem para o futuro da criança) e nos métodos educativos que adoptam (técnicas de influência empregues na interação com os filhos)” (p. 398). Todos os estudos mencionados pela autora revelam a relação expressiva entre os valores e significados das famílias e a posição social que ocupam (trabalho, escolaridade,...). O estudo de Basil Bernstein se refere às famílias “posicionais” que correspondem aos grupos desfavorecidos, portadores de um código restrito, em que as relações entre pais e filhos são permeadas pela autoridade dos pais. Já as famílias “orientadas pelas pessoas” correspondem

aos grupos favorecidos, com código elaborado, em que as decisões e relações são permeadas pelo reconhecimento das qualidades pessoais de cada um, os pais discutem com as crianças e não impõem suas decisões autoritariamente.

Chamboredon (1986) também discute as diferenças de socialização a partir das classes sociais. Analisa os diferentes modos de socialização a partir das condições de existência e as classes sociais, sendo que um dos seus estudos salienta a “descoberta da infância” como objeto pedagógico e apresenta as diferentes consequências para as crianças de diferentes classes sociais, começando pela escola maternal.

Montandon e Kellerhals (1991), num estudo com 300 famílias de Genève afirmam que as classes médias e superiores dão mais relevo à autonomia e à sensibilidade, enquanto que as classes populares se centram na transmissão da acomodação e na obediência às regras. Seabra, também em estudo com 21 famílias, encontra que

as famílias socialmente mais favorecidas dão grande importância ao desenvolvimento das potencialidades da criança e à sua sensibilidade e utilizam técnicas de influência baseadas mais na empatia que na estabilidade normativa enquanto as famílias dos grupos sociais desfavorecidos no plano dos objetivos salientam a importância da acomodação às normas sociais vigentes e procuram, de modo coercitivo, assegurar a manutenção da estabilidade normativa (p.399).

A contribuição de Montandon (1997), em seu trabalho sobre o processo de socialização, evidencia que é essencial para pensarmos na perspectiva das crianças e nos processos que ocorrem nessas interações. A autora considera que a socialização ocorre às avessas, não se produz sempre inconscientemente nas crianças. Os exemplos apresentados (Claire, a sede de aprender, Christophe, as relações primeiro, Frederico a atração pelo útil e agradável, Júlia, a rebelde, entre outros) mostram que a educação não é um processo unilateral, mas um jogo de interações no qual a criança representa um papel importante.

A pesquisa de Montandon amplia-nos a compreensão de socialização, não apenas como um processo de imposição, mas que envolve processos criativos vivenciados pelas crianças, nos quais elas não são meramente

agentes passivos, modelados por imposições parentais, escolares, religiosas, etc., mas são agentes ativos desse processo.

Já Bourdieu (1998) ao analisar a socialização das crianças no contexto do funcionamento da escola, justifica a responsabilidade da escola e sua função através da transmissão indireta:

Se a ação indireta da escola (produtora dessa disposição geral diante de todo tipo de bem cultural que define a atitude “cultura”) é determinante, a ação direta, sob a forma do ensino artístico ou dos diferentes tipos de incitação à prática (visitas organizadas, etc.) permanece fraca, deixando de dar a todos, através de uma educação metódica, aquilo que alguns devem ao seu meio familiar, a escola sanciona, portanto aquelas desigualdades que somente poderia reduzir. Com efeito, somente uma instituição cuja função específica fosse transmitir ao maior número possível de pessoas, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e as aptidões que fazem o homem “culto”, poderia compensar (pelo menos parcialmente) as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a incitação a prática cultural (p.61).

Berger e Berger (2006) relacionam a socialização ao desenvolvimento das crianças como indivíduos sociais, isto é, apresentam que a socialização na biografia do indivíduo “constituiu um fato que se reveste dum tremendo poder de conscrição e duma importância extraordinária” (p.173). Apontam para as questões sociais e culturais que influenciam no processo de socialização e salientam sobre a importância da linguagem como veículo primordial de reconhecimento e participação das crianças no mundo social.

Afirmam sobre o processo de contínua interação e destacam Mead que designa as relações com os grandes protagonistas e outros significantes. Através e com os outros é que se dá o processo de socialização:

É só por meio da interiorização das vozes dos outros que podemos falar a nós mesmos. Se ninguém nos tivesse dirigido uma mensagem significativa vinda de fora, em nosso interior também reinaria o silêncio. É só através dos outros significativos que podemos descobrir-nos a nós mesmos (p.177).

A socialização, então, é compreendida como um processo recíproco produzido pelo indivíduo nas suas interações sociais, sejam elas micro ou macrosociais; portanto, a socialização inicia ao nascimento e não há um fim, ela ocorre no decorrer da vida social, enquanto os indivíduos participam integralmente da sociedade. Berger e Berger (2006) sugerem que “A

socialização liga o microcosmo ao macrocosmo. De início, habilita o indivíduo a ligar-se a determinados outros indivíduos; após isso, torna-o capaz de estabelecer contato com universo social inteiro” (p.181)

Norbert Elias em a “Sociologia de um gênio” descreve o “destino de Mozart” e, a partir de um olhar sociológico, busca traçar um perfil de um ser humano e artista, a partir de sua vivência num quadro social, explicitado através das relações sociais, culturais e de poder. A inferência das estruturas sociais da época apresentadas a partir dos processos de socialização de Mozart com sua família, corte, igreja, entre outros, apresenta-nos de forma paradoxal uma descrição social de um indivíduo/gênio. Nesse sentido, mostra como a sociologia

é uma ciência que deveria ajudar a entender melhor, e explicar o que é incompreensível em nossa vida social. (...) tornar uma situação humana mais fácil de entender, e talvez ajudar, de maneira modesta, a responder à pergunta do que se deveria ter feito para evitar que acontecesse um destino como o de Mozart (1995, p.19).

Elias também destaca seu pertencimento à segunda geração e os estímulos que recebia do pai e da irmã mais velha, destacando o papel do pai no processo de socialização e educação de Mozart com a música. Ele diz: “Astuto e prudente que era, Leopold Mozart reconheceu as oportunidades que se abriam para ele e para a família. Daí em diante, dedicou-se ao filho como pai, amigo, professor e empresário” (1995, p.80).

A dimensão afetiva nos cuidados oferecidos pela família é expressa em especial pelo pai que se dedicou “excessivamente” ao jovem menino na educação musical, recebendo um “treinamento tradicional bastante completo” (p.81). Norbert Elias torna claras as relações micro/individuais e as macro/sociais através da história de um menino que virou um gênio em conflito

2.2.2 Cuidado das Crianças

O cuidado na educação infantil caracteriza-se como um processo histórico que visa garantir, a partir de uma afirmação conceitual, um lugar além da “guarda”, “atenção” e/ou da “assistência”, demarcando o caráter educativo¹¹, legitimado legalmente desde a Constituição de 1988 que consolida a importância social da educação infantil e o caráter educativo das instituições que atuam com crianças de zero a seis anos.

O reconhecimento do direito à educação da criança pequena e a conclamação ao dever do Estado para o seu oferecimento legitimou a função da educação infantil como função social e educativa. Portanto, outras leis e documentos¹² se agregaram para a concretização da especificidade e objetivo da educação infantil relativas ao binômio cuidar/educar. Esta questão legal também se relaciona com as famílias no sentido “complementar a educação das famílias”.

Esta pesquisa iniciou-se a partir de minha compreensão de cuidado/educação como um binômio indissociável a partir de minha experiência pessoal e/ou profissional. Mas, durante o curso de doutorado, como já explicitarei, tive duas experiências marcantes que envolveram o “ter filhas” e “educá-las”. No meu envolvimento com os seis contextos familiares e no cotidiano com minhas filhas, fui experimentando outras possibilidades na compreensão do cuidado como uma dimensão da educação.

Hanna Arendt nos ajuda a refletir sobre o papel que a educação desempenha em toda a civilização, sobre a responsabilidade dos adultos, em especial dos pais que, ao introduzirem as crianças no mundo, “eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (p.235).

Larrosa (1999) explica-nos que

¹¹ Para problematizar esta questão, ver: KRAMER, S. Direitos da Criança e projeto político pedagógico de educação Infantil. (51-81) In: KRAMER, S. e BAZÍLIO. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003. Outro artigo importante que discute a questão do cuidado/educação, problematizando a Pedagogia da Educação Infantil, é “ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a educação infantil. In: Revista Brasileira de Educação, nº.16, 2001.

¹² Referimo-nos à LDB 1996, Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O nascimento é o aparecimento da novidade radical: o inesperado que interrompe toda a expectativa: o acontecimento imprevisto que não pode ser tomado como a consequência de nenhuma causa e que não pode ser deduzido de nenhuma situação anterior, o que, longe de se inserir placidamente no nosso mundo, coloca-os radicalmente em questão (p.189).

Durante a pesquisa, compreendi que a “novidade” do nascimento provoca, na rede de relações da qual a criança começa a fazer parte, sentidos que se convergem no significado educativo, a partir de diferentes dimensões subjetivas (já existem outros filhos, experiência com outras crianças, afeto, preocupação, zelo, medos) e objetivas (alimentação, troca de fraldas, choros) entre inúmeras outras que poderiam ser citadas e narradas.

Para os adultos, trata-se de “devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (Larrosa, p. 186). Compreendi que uma das respostas encontradas pelos adultos é o “cuidado” como uma dimensão da educação, como uma resposta à continuidade e renovação do mundo através das crianças. Através das crianças, os adultos “ressignificam sua existência” e suas formas de ser e estar no mundo.

A educação durante a pesquisa foi observada no cotidiano e no coletivo. Rogoff (2004), a partir da investigação de diferentes formas de configurações cotidianas de diversas comunidades do mundo, defende que o desenvolvimento humano é como um processo cultural. Analisou os processos culturais que envolvem crianças, famílias e comunidades. Ao estudar as estratégias culturais para a sobrevivência e o cuidado das crianças, bem como os papéis das famílias e das comunidades, suas pesquisas constataram que

Em todo o mundo, pessoas diferentes na família, no bairro e na comunidade dão conta de aspectos distintos do cuidado de bebês e crianças (...) A responsabilidade compartilhada pelo cuidado de bebês não parece atrapalhar o vínculo próximo com as mães (p.102).

Utiliza vivências no Congo, Japão, entre outros países para exemplificar que, em diferentes partes do mundo, as mães não são as únicas cuidadoras; esta relação é ampliada com outros cuidadores e comunidade, salientando o papel central dos irmãos no cuidado e instrução das crianças. A

autora relata que “As crianças aprendem papéis, responsabilidades, orientação dos pares, de forma coletiva, e como lidar com conflitos e conciliação, ao passar os dias em grupos de crianças responsáveis pelo cuidado de outras, nas aldeias da África Ocidental” (p.108).

Muitas das experiências vividas por Rogoff remete-nos à compreensão de uma educação coletiva, compartilhada pela comunidade, em que todos instruem e corrigem. A autora conclui que

Se a responsabilidade pelo cuidador for amplamente compartilhada por uma comunidade, mesmo as crianças muito pequenas podem ter oportunidades de participar e de observar atividades comunitárias mais amplamente que se o cuidador for delegado a um adulto em uma casa isolada, ou a uma instituição especializada (...) As diferenças nas oportunidades das crianças para aprender a partir de atividades adultas em andamento estão intimamente relacionadas a muitas outras diferenças nos padrões culturais de educação (p.114).

A partir dos diferentes contextos familiares que convivi e de meu próprio contexto familiar, o cuidado é compreendido em seu sentido ontológico, proposto por Heidegger na sua obra *Ser e Tempo* (2005) em que se dedica ao tema do cuidado, assumindo a estreita vinculação entre ser e tempo, da relação que a humanidade estabelece com o próprio ser. Segundo Heidegger, o ser humano é o único animal que aborda o seu próprio ser como uma pergunta, que se preocupa com o seu futuro e as suas possibilidades de ser, considerando este o caráter histórico do ser humano. O homem, como ser no mundo, é uma constante pergunta, um preocupar-se, um inquietar-se que se caracteriza como cuidado. Segundo Heidegger, “A condição existencial de possibilidade de “cuidado com a vida” e “dedicação” deve ser concebida como cura num sentido originário, ou seja, ontológico” (p.265).

O cuidado como preocupação define a própria existência, no sentido de que existir é estar atento. O preocupar-se com, não é um ato, é um *a priori* existencial que leva o homem a agir, sentir, desejar, sobreviver... O sentido etimológico da palavra cuidar, de origem latina, é cogitare (pensar, supor, imaginar) ou curare (tratar de, pôr o cuidado em), assim o verbo está associado à solicitude para com o outro ou referente ao pensamento e à reflexão. A filosofia de Heidegger ajuda-nos a compreender o cuidado como caráter

fundamental da experiência humana, enquanto nos movemos no mundo, ocupando-nos nas diversas tarefas da vida.

Leonardo Boff, em seu livro “Saber Cuidar. Ética do humano-compaixão pela terra” (2004), compactua com a filosofia de Heidegger ao compreender o cuidado como modo-de-ser que perpassa toda a existência humana e apresenta as “ressonâncias do cuidado” como atitudes com a vida em suas diferentes dimensões. Boff explicita sete ressonâncias do cuidado¹³ que se distinguem e se complementam: o amor como fenômeno biológico (o amor que nos humaniza), a justa medida (intervenção do ser humano consciente e responsável), a ternura (afeto às pessoas, comunhão), a carícia (afago, querer bem), a cordialidade (capacidade de sentir o coração do outro), a convivialidade (manter o equilíbrio entre sociedade e natureza) e a compaixão (compartilhar a paixão do outro e com o outro).

Considero que as ressonâncias do cuidado apresentadas por Boff nos explicitam a capacidade do ser humano de cuidar e ser cuidado nas diferentes dimensões que fazem a vida cotidiana, como através de homens, mulheres, crianças, natureza, animais. Segundo Boff, “essas ressonâncias, entre outras, são eco do cuidado essencial. Trata-se de vozes diferentes cantando a mesma cantilena(...)” (2004,p.128). Acredita que é através destes modos de ser que os humanos se criam, recriam e se organizam. Neste sentido, o cuidado através da educação é um dos modos que nós, seres humanos, pais, mães, professores, nos humanizamos e recriamos a humanidade.

Minha compreensão inicial do cuidado como uma das categorias que estão vinculadas na educação dos filhos expressa este sentido de experiência, zelo, preocupação, reflexão, sentimentos, desejos, criação, invenção, compartilhamento, comunhão, (des)equilíbrio. Portanto, o sentido ontológico do cuidado vem complementar a compreensão da educação das crianças pequenas como uma prática humana e social e não como uma questão natural e que possui um “gênero” adequado, específico nesta relação. Refiro-me aqui às teorias que contribuíram para perpetuar a idéia que a educação das crianças é uma tarefa feminina, como Teoria do Apego de Bowlby, Maternidade

¹³ Silva (2002) discute a ética do cuidado numa instituição filantrópica, fazendo uma aproximação teórica com Boff e apresenta o movimento do ser enquanto cuidado: o amor, a simpatia, o toque e os diferentes modos de afetar o outro e a felicidade.

Total (MANICOM, 1984), Teoria da Privação Cultural (CAMPOS E HADDAD, 1992; POPPOVIC, 1975). Carvalho (1999) referindo-se às teorias que idealizam e psicologizam a relação de cuidado diz que “há indicações de que tais idealizações permanecem atuando como referencial importante de normalidade e ajustamento e, portanto, também como fontes de culpa e sentimentos de inadequação para um grande número de mulheres (...)” (p.73).

Esta pesquisa encontrou diferentes adultos responsáveis pela educação das crianças: avós, avôs, pais, mães, tios, tias e irmãos, mas todos, independente da lógica singular permeada por questões objetivas e /ou subjetivas, a dimensão do cuidado é considerada como essencial na educação das crianças, sendo que atribuíam ao “não cuidado” nos estabelecimentos educacionais a justificativa para não buscarem uma educação coletiva para as crianças, o que referencia uma “lógica cultural familiar”.

No município de Rio Grande, a partir dos dados do Censo Escolar de 2004, para as 27.079 crianças de zero a seis anos há apenas 4.063 vagas disponíveis no sistema público municipal e estadual. Estes dados expressam que, ainda, para a grande maioria das crianças pequenas rio-grandinas há “pouquíssima” oferta de educação infantil em estabelecimentos educacionais, permanecendo a maioria delas no âmbito familiar, isto é, a ocupação do cuidado e da educação da pequena infância não está sendo compartilhada com o Estado e a sociedade, permanecendo nas famílias e em especial nas mulheres a responsabilidade por educar. A experiência vivida junto aos contextos familiares pesquisados tornava-se problematizações que emergiam durante a imersão na pesquisa.

Quando Michelle afirmava *creche não porque não cuidam bem, direito, como nós*. Qual é este sentido e lógica? Por que a escola de educação infantil ainda está tão distante da lógica das famílias?

Quando Jorge dizia: *Lá vai ter hora pra tudo, aqui ele fica livre, vai pra onde quiser com a gente* está querendo significar que as lógicas das escolas não são confrontadas com as lógicas das famílias?

Quando Vó Vera dizia: *tem que ter sempre um adulto disponível porque nunca tem horário para sair*, podemos questionar: como são consideradas as demandas e lógicas das famílias no cotidiano da instituição educativa?

Quando Gisselle dizia: *eu não vou obrigar ir na escola porque por enquanto é só para brincar*, podemos perguntar: os motivos que levam as crianças não quererem frequentar as escolas são levados em consideração pelas instituições de educação infantil?

Quando Marilene dizia: *quando crescer eu quero ver os resultados do meu trabalho!* E as escolas, preocupam-se com que, desde pequenos, a educação seja um “investimento para as famílias”?

Quando Deise dizia: *foi uma decepção com as pessoas da escola, simplesmente elas me deixaram sozinha, sem saber onde estava meu filho, ignoraram meus sentimentos e minha preocupação*, questionamos: é possível educar as crianças ignorando os sentimentos e preocupações das famílias?

O cuidado como uma dimensão da educação foi compreendido como zelo e proteção expresso por Michelle, como liberdade para Jorge, como organização da vida coletiva e que implica em horários, mobilizações, como declarado por Vó Vera, como afeto e prazer nas relações de aprendizagem, como um valor a ser investido como inúmeras vezes reivindicado por Marilene, com oportunidade de compartilhar sentimentos enunciado por Deise. A educação como uma possibilidade de ser mais, e o cuidado como uma “resposta dos adultos a estas possibilidades”, as dimensões do cuidado articulam-se às possibilidades de educação como processo de “hominização”.

Charlot (2000) acredita que a educação, enquanto processo de hominização, dá-se através de mobilização, atividade e sentido. Para este autor, a mobilização implica na idéia de movimento, através de uma dinâmica interna, colocando seus recursos em movimento. Já a atividade é resultado de um conjunto de ações proporcionadas por uma mobilização e que deseja alcançar uma meta, um valor e um sentido, inclui uma dinâmica interna e, finalmente, o sentido é produzido pelo estabelecimento de relação dentro de um sistema nas relações com os outros e com o mundo.

O cuidado com o sentido de zelo e proteção das famílias é um exemplo significativo para a compreensão deste processo. Há uma mobilização de todos a observar tanto os perigos internos e externos às crianças, como observei no cuidado de Vó Vera e todos que circulavam no contexto familiar em organizarem uma dinâmica para manterem os portões fechados da casa, e

sempre havia um adulto responsável para cuidar as crianças. A partir do contexto social do bairro e da dinâmica interna da casa, o zelo pela segurança das crianças é um sentido atribuído ao cuidado que muitas vezes não encontram na instituição educativa, sendo que os dois relatos de “descuido” da escola em relação às crianças eram lembrados constantemente por Vó Vera e suas filhas.

A educação das crianças começa desde que nascem e não acaba; num mundo complexo, a educação como inacabamento envolve sentidos que são construídos a partir das transformações na vida das pessoas, da dos bairros e na sociedade. Vó Vera deixou muitas vezes os filhos mais velhos cuidando dos mais novos; duas décadas depois, educa os netos sobre o controle e vigilância devido aos perigos a que estamos sendo submetidos. São nessas relações que as crianças se educam e são educadas, permeadas por este “triplo movimento de humanização, de subjetivação_e de socialização (indissociáveis)” (Charlot, 2002, p.25) que se constitui no processo de aprender e principalmente de ser.

Portanto, ao nascer estamos sendo educados e educando nas relações com os outros, estamos nos construindo como sujeitos únicos através de um processo histórico que nos singulariza e ao mesmo tempo nos impele a convivialidade com os outros, partilhando vivências e experiências. Charlot (2000) sintetiza que “Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (p.53). Com certeza, esta é uma aprendizagem que os netos de Vó Vera estão tendo a partir do cuidado com que estão sendo educados em seu contexto familiar.

Sendo assim, a “educação das crianças pequenas” está implicada neste movimento de constituição de si e dos outros que se concretiza nas relações e exige a mediação consigo, com o outro e com a sociedade. A educação com sentido coletivo e o cuidado como uma dimensão inerente à educação e compreendida pelos diferentes adultos co-responsáveis pela educação das crianças foi a realidade com que me deparei durante a pesquisa.

2.2.3 Educação das Crianças em Estabelecimentos Educacionais

A relação entre as famílias e os processos de escolarização em diferentes contextos sociais apresenta reflexões importantes sobre a relação das famílias em diferentes segmentos sociais e a instituição escolar (BILAC, 1978; FAUSTO NETO, 1982; DAUSTER, 1992). Romanelli (2003), ao fazer um estudo sobre as questões teórico-metodológicas nas pesquisas sobre família e escola, conclui que

trabalhar com essa diversidade, no plano da sociologia da educação é uma tarefa que demanda mais pesquisas para se entender a complexa relação das famílias com o sistema educacional. É no decorrer da própria pesquisa que os estilos de vida das famílias de segmentos das camadas populares podem ser construídos, para se melhor analisar seu relacionamento com a escola, tendo como referência não apenas seu pertencimento a um segmento social específico, mas considerando suas trajetórias e suas estratégias educativas (p. 261).

Romanelli, em suas pesquisas sobre famílias das camadas populares, analisa diferentes relações que se configuram e influenciam nos processos de socialização e escolarização das crianças, como as relações entre irmãos de diferentes gerações, a ordem de nascimento e a predileção parental, o gênero dos irmãos, a relação entre a unidade doméstica e a esfera pública, o código moral definido pela família e o confinamento familiar. O autor apresenta diferentes fatores que compõem a complexidade do universo familiar das camadas populares que influenciam nas trajetórias educativas.

Os trabalhos de Thin (1998, 2005) e Lahire (1997, 2004) apresentam dados relativos às diferenças das relações sociais e educativas mantidas entre família e escola. Thin afirma em seu estudo que as famílias, no seu cotidiano e nas relações com as crianças, não possuem uma intenção pedagógica, mas uma socialização difusa. Lahire também considera que há vários fatores que se combinam e se divergem nas relações sociais que as crianças vivenciam na família e na escola, produzindo sucessos e fracassos.

Todavia, todas se referem à educação escolar obrigatória. Assim, igualmente sob esse aspecto, justifica-se a importância da pesquisa proposta, porque diz respeito à educação das crianças pequenas no Brasil, configurando-se como contribuição à educação infantil.

Algumas pesquisas que tiveram como foco a educação infantil, um dos eixos de análise foram as famílias que apresentaram dados significativos em relação à diversidade de significados, concepções e valores em relação à educação das crianças pequenas, sendo que todas elas analisaram crianças e famílias que conviviam em instituições educativas. Um exemplo muito interessante é a pesquisa “Toma-se conta de crianças: Os Significados do Trabalho e o Cotidiano de uma Creche Domiciliar” (DELGADO, 2003) que buscou apreender os significados de cinco mães sobre a escolha de uma creche domiciliar.

Esta investigação apresentou singularidades, desejos e perspectivas de uma educação familiarista, bem como as ambiguidades vividas nas trajetórias dessas mulheres quando o Estado é ausente na proposição de políticas públicas para a educação das crianças pequenas. Para as mães pesquisadas, a “tomadora de conta” substitui a mãe, cria as crianças. Essas mães/mulheres preferem um ambiente acolhedor que funcione como uma família, diferentes das creches e pré-escolas legalizadas. Desejam que os valores e hábitos familiaristas sejam estimulados, e que seus filhos sejam protegidos dos perigos da rua. Algumas mães afirmam a importância de ter uma relação pessoal com a “tomadora de conta” que juntas formam uma família.

Delgado (2003) considera a “relação de delegação”¹⁴ transmitida pelas mães à “tomadora de conta” que acontece num meio sócio-cultural de origem das crianças, em que delegam a função materna que elas não podem exercer em tempo integral. Afirma que elas não desejam uma experiência pedagógica mais sistematizada; as mães estabelecem uma relação entre a forma que a cuidadora organiza a vida doméstica e a casa, como cria e educa suas filhas, com o tipo de cuidados e educação que desejam para os seus filhos¹⁵. Portanto, delegar os cuidados e educação de seus filhos pequenos está tomado por significados subjetivos, culturais e existenciais.

¹⁴ Conceito desenvolvido por Singly e Maunaye (1996, p.99-100) In: Kaufmann, J. C. Faire ou Faire-Faire? Faillie et services. Presses Universitaires de Rennes, 1996.

¹⁵ As análises dos sociólogos Franceses sobre delegação podem nos ajudar a compreender as cinco mães estudadas: que a escolha entre acompanhar ou delegar a guarda das crianças não se explica somente pela presença ou ausência de identidade maternal, pois as condições materiais e de existência interferem na delegação.

Rosemberg (2002), ao estudar alternativas de guarda, proteção e educação de crianças de zero a seis anos, afirma que a escolha das famílias por modalidades de educação infantil é um tema pouco desenvolvido nos países subdesenvolvidos em geral. Afirma que no Brasil há indícios¹⁶ de que a modalidade creche domiciliar não faz parte de um repertório nacional. Porém, em nosso país e em diferentes países do mundo, as mulheres têm ocupado escalas marcantes no mercado de trabalho e delegando os cuidados e criação de seus filhos para outras mulheres, babás, empregadas domésticas que geralmente possuem níveis de escolaridade menores e recebem salários baixos. Esta é uma modalidade muito utilizada pelas famílias brasileiras das camadas médias que optam por práticas de cuidado no seu domicílio, vinculando a educação de seus filhos ao ambiente familiar.

Estudo feito por Hochschild (2004) sobre “As cadeias globais de assistência e a mais valia emocional” apresenta como o capitalismo global tem afetado tudo o que toca, evidenciando histórias de vida em que mulheres pobres de diferentes partes do mundo criam vínculos a partir do trabalho de cuidar e tomar conta de crianças em países mais desenvolvidos. São cadeias de assistência que podem ser locais, nacionais e globais.

Hochschild aponta para as relações do mercado, dos valores do trabalho de criar crianças nesta cadeia global e considera que “O valor de criar um filho, sempre baixo em relação ao valor de outros tipos de trabalho, caiu ainda mais sob o impacto da globalização” (p.206). Os significados de criar, educar, cuidar das crianças pequenas vão muito além de questões subjetivas, mas estão preñes de questões vinculadas à organização social, política e econômica da sociedade, que é permeada por “razões” pessoais e globais.

A pesquisa “Cuidem bem do meu filho - A ética do Cuidado numa instituição filantrópica” (NÖRNBERG, 2002) apresenta os significados dos pais que entregam seus filhos numa instituição filantrópica; eles possuem as seguintes expectativas e sentimentos em relação ao trabalho com as crianças:

¹⁶ Refere-se à pesquisa realizada pelo Prodemam - Programa Universitário e Demandas sociais da UERJ que visou identificar as alternativas de guarda, proteção e educação de crianças de zero a seis (incompletos) a que recorrem as famílias residentes nessas áreas, mensurando o nível de satisfação dos responsáveis pelas crianças focalizadas como as alternativas escolhidas. Apenas 1,1% assinalou a alternativa mãe-crecheira. Também questionou em caso de possibilidade de escolha, como o responsável decidiria. A Alternativa mãe crecheira foi a mais rejeitada entre as alternativas de guarda (PRODEMAN, 1995, apud ROSEMBERG, 2002,p.53).

melhoras e ensinamentos, que seja bem cuidado, espero que o menino se dê bem e habitue-se ao Centro, que ele melhore, cuide bem, bem cuidado pelas tias, tenho certeza que vai ser bem alimentada e cuidada. Segundo a pesquisadora,

De um modo geral, pode-se dizer que o desejo dos pais circula em torno da expectativa de que os filhos sejam bem cuidados. Cuidados estes que estão relacionados às suas necessidades básicas e vitais; portanto, para eles, o cuidar está no assistir. Também demonstram uma concepção atributiva da instituição, pois esperam que ela cumpra determinadas atividades relacionadas à formação da criança, principalmente no que diz respeito ao comportamento. Na fala dos pais, está presente a perspectiva educacional, pois se espera que a instituição cumpra o seu papel de instrução, sendo formadora e informadora (p. 102).

As educadoras da creche foram desafiadas pela pesquisadora a falarem sobre sua compreensão de cuidado e educação, levando em conta o seu modo de trabalhar, as suas experiências e o seu dia-a-dia na instituição. Portanto, esta pesquisa é clara sobre a compreensão de que diferentes sujeitos, mesmo trabalhando numa mesma instituição, constroem a sua idéia e entendimento de cuidado a partir das ações que fazem. Nesse estudo o cuidado se apresenta na mediação entre educar e assistir, ambos presentes e fazendo parte da função da instituição. O assistir é entendido como cuidado e a partir dele surge a ação educativa como algo que dele se estende “do cuidado nasce o pedagógico e o educativo” (p.106). Nörnberg (2002) considera que

o cuidado é o elemento orientador, ordenador e promotor de qualquer ação desenvolvida na instituição educativa, filantrópica, assistencial.(...) o cuidado figura como um elemento de desordem, porque os diferentes sujeitos que compõem a instituição não sabem o que fazer com o que faz parte da ação de cuidar, pois a educação é entendida apenas em seu aspecto de intervenção, de instrução, de capacitação, na medida que informa (ensina) fatos, conceitos, procedimentos. E este parece ser o principal, o eixo orientador da educação (2002,p.106).

As pesquisas apresentam diferentes contextos sociais, culturais e educativos, mas todos a partir do viés de instituições educativas, o que nos sugere a complexidade de analisar as famílias em seu cotidiano. Outro estudo que apresenta a perspectiva das famílias é “As relações creche-famílias: um estudo de Caso” (MAISTRO, 1997) no qual, através de observações e entrevistas com profissionais da creche e das famílias das crianças, a

pesquisadora observou o “muro de isolamento” existente entre creche e as famílias, existindo uma política de exclusão, de relação de poder vertical e autoritária, provocando uma relação de submissão, impotência, esperando em troca gratidão e reconhecimento.

A autora considera que “enquanto as instituições não trabalharem no sentido de desfazer esta visão idealizada que possuem a respeito das crianças e das famílias que atendem, prevalecerá uma ótica na qual tais famílias são desqualificadas” (p.170). Considera também que as expectativas sobre o papel da creche interferem nas relações, criando conflitos e desencontros. Constatou que, para as famílias, a função primordial é de cuidar de seus filhos, além da necessidade da creche para a condição dos pais trabalharem; também reconhecem a expectativa sobre o papel pedagógico deste espaço.

Maistro apresenta as tensões de valores, significados, condições de existência, competências pessoais e profissionais, questões culturais, idealizações, normatizações, relações de poder e resistências que são vivenciadas nas relações creche e famílias, construindo sentidos e significados na educação das crianças. Esse estudo aponta também para a lacuna existente de estudos sobre as famílias e, em especial, na sua problematização na formação de professores; afirma que “o que se pretende é denunciar o caráter generalizador do preconceito e apontar a existência de uma diversidade de situações nas famílias atendidas” (2000,p.225).

Recente estudo realizado por Campos, Füllgraf e Wiggers(2006) sobre a “Qualidade da Educação Infantil Brasileira” a partir de pesquisas apresentadas na Reunião da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e publicações nas principais revistas brasileiras de educação, refere-se à relação entre as instituições educativas e as famílias das crianças atendidas como uma das questões contraditórias. Os resultados das pesquisas apontam

para grandes bloqueios existentes no relacionamento entre educadores e pais de crianças pequenas, principalmente nos contextos em que a população atendida é identificada como pobre e marginalizada, mesmo que a realidade não corresponda exatamente a essa imagem (2006,p.117).

As autoras, a partir das conclusões das pesquisas, consideram a necessidade de que

nas formações prévias e em serviço, essa questão fosse mais bem contemplada e debatida, propiciando uma visão menos fechada e preconceituosa dos profissionais, que lhes permita considerar as famílias em sua positividade, como portadora de aspirações legítimas e de direitos alcançando maior igualdade nestas interações (p.117).

Compreender as relações e interdependências entre estes dois universos, familiar e escolar, faz-se necessário, em especial na educação das crianças pequenas:

É preciso enxergar na diversidade não apenas os pontos de fragilidade, mas também a riqueza das respostas possíveis encontradas pelos grupos familiares, dentro de sua cultura, para as suas necessidades e projetos (AFONSO & FIGUEIRAS, 1995).

Cabe salientar que nesse estudo as famílias apontam para a relevância da educação em estabelecimentos educacionais para as crianças maiores, pois consideram que precisam aprender a *dividir, brincar com outras crianças, a professora sabe ensinar, vai aprendê com os outros*. Neste sentido, a perspectiva educacional como uma possibilidade a ser agregada à educação no contexto familiar é considerada pelas famílias como uma demanda do processo de escolarização, isto é, desenvolver algumas “instruções importantes” anteriores ao ensino fundamental, justificada por todos na decisão de matricular as crianças na pré-escola entre quatro e cinco anos.

Observei que, no período da pesquisa, havia uma preocupação com a questão da entrada do primeiro ano do ensino fundamental com seis anos, havia dificuldades de entender este processo e do que mudou na escolarização das crianças na pré-escola. Marilene dizia: *eu não entendo nada dessas mudanças aí, disseram que já era primeira série, mas eu só vejo brincá*. Michele denominou de *a primeira série fraca*; Deise dizia que na mudança de escola *tão puxando mais pra leitura*.

A demanda das famílias pela “educação formal”, no sentido de instrução dos aprendizados sociais e culturais do mundo contemporâneo, era uma demanda latente, em especial quando se aproximava do ensino fundamental. Enquanto as crianças são pequenas, prevalece a cultura de educá-las no

âmbito familiar porque a dimensão do “cuidado” na educação não era considerada pelas instituições nas experiências de “escolarização” evidenciadas pelas famílias.

3 O CAMPO DE PESQUISA E SEUS MÚLTIPLOS CENÁRIOS

Para compreender os contextos familiares pesquisados, é preciso situar os cenários em que eles se encontram, bem como situá-los enquanto um coletivo que estabelece relações no bairro Castelo Branco II, situado na periferia do município da cidade de Rio Grande para então articular suas dinâmicas e lógicas no contexto micro, que são os próprios contextos familiares. Portanto, este capítulo tem a intenção de apresentar os cenários onde as famílias vivem o seu cotidiano, na perspectiva de compreender cidade, bairro, famílias a partir de uma rede de relações articuladas por elementos pessoais, culturais, econômicos, de poder, que definem a historicidade do contexto pesquisado.

O Município de Rio Grande¹⁷ localiza-se na planície costeira sul do estado do Rio Grande do Sul. É a cidade mais antiga do estado e guarda nas suas ruas e avenidas prédios e monumentos com traços da arquitetura portuguesa do século XIX, possuindo diversos prédios tombados que são atração turística. É privilegiada pelo seu patrimônio arquitetônico e natural e também por suas belezas naturais, com lagos, reservas ecológicas e, principalmente, a Praia do Cassino, conhecida como a maior praia em extensão do mundo, com 212 Km à beira mar percorridos até o Chuí, no Uruguai.

De acordo com os dados do último Censo Demográfico (IBGE, 2000), a população de Rio Grande é de 186.544 habitantes¹⁸, estando assim distribuída:

- 179.208 moradores em domicílio urbano - 96,07% da população.
- 7.336 moradores em domicílio rural - 3,93% da população.

¹⁷ A cidade tem como limites ao Norte o Município de Pelotas e Laguna dos Patos; Leste - Oceano Atlântico e Canal do Rio Grande; Oeste - municípios de Capão do Leão e Arroio Grande, e a Lagoa Mirim; Sul - Município de Santa Vitória do Palmar. Sua extensão é de 3.338,35Km². Todos os dados do município e do bairro foram retirados dos seguintes sites www.neas.furg.br (NEAS- Núcleo de Estudo em Administração e Saúde Coletiva/ FURG), www.riograndevirtual.com.br, www.vetorial.net, www.ibge.com.br. Além informações de conversas com os agentes comunitários a fim de buscar mais informações.

¹⁸ Conforme informações disponíveis no site do IBGE (Contagem da População, 2007), a estimativa da população residente até o dia 1º de abril de 2007, publicada no Diário Oficial da União/ DOU do dia 5 de outubro de 2007, para o município de Rio Grande era de 194.351 habitantes.

A taxa de crescimento geométrico médio, verificada para o município no período 1991- 2000 foi de 0,90%. O município de Rio Grande, em 2000, apresentava uma taxa de urbanização de 96,1%.

Segundo o IBGE¹⁹, a taxa média geométrica de crescimento anual da população utiliza variáveis referentes à população residente em dois distintos marcos temporais. Dessa forma, a análise dessa taxa de crescimento é fundamental para subsidiar a formulação de políticas públicas de natureza social, econômica e ambiental, uma vez que a dinâmica do crescimento demográfico permite o dimensionamento de demandas, tais como acesso aos serviços e equipamentos básicos de saúde e de saneamento, à educação, à infraestrutura social, ao emprego e outros.

Apesar do quadro de crise econômica instalado no município a partir dos anos de 1980, a cidade continuou seu crescimento e expansão. Atualmente possui uma população de quase 200 mil habitantes, configurando-se ainda como um dos principais centros industriais e de serviços do sul do estado, atendendo inclusive a setores de maior poder aquisitivo da região.

Quanto à estrutura etária, de acordo com os dados do Censo Demográfico do IBGE de 2000, a população de até 19 anos constituía 35,39% da população; aquela entre 20 e 59 anos representava 53,39% e, a com mais de 60 anos, 11,22%.

Ressalta-se que, nos últimos anos, Rio Grande vem apresentando os melhores indicadores em termos de crescimento econômico, consolidando-se como o maior produto interno bruto da região. O PIB do município, o quinto do estado, ultrapassa os 3,8 bilhões de reais em 2004 (FEE, 2004). Esta situação ocorre pela dinamização das atividades portuárias do “Superporto” de Rio Grande (o terceiro do país), um dos principais eixos de exportação e importação do Mercosul.

Em relação ao atendimento educacional, de acordo com o Censo Escolar 2005, o número de alunos matriculados em Rio Grande, em todos os níveis de ensino, era de 44.508 alunos. Deste total, 90,62% eram do ensino

¹⁹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000. Todos referentes à cidade de Rio Grande foram pesquisados no Censo Demográfico do IBGE 2000, sites de universidades, Prefeitura Municipal de Rio Grande e Superintendência do Porto de Rio Grande, e do relatório. ANJOS, MARIA RENATA DOS. Diagnóstico Sócio-Ambiental do Município do Rio Grande. No prelo, digital, 2008.

público, 53,2% estavam matriculados na rede estadual de ensino, 46,8% na rede municipal. As escolas particulares eram responsáveis por 9,38% das matrículas em todos os níveis de ensino. Entre os alunos matriculados, 69,85% estavam no ensino fundamental, 21,05% no ensino médio, 9,10% eram alunos da educação infantil.

Segundo informações da Secretaria Municipal de Saúde, o município dispõe de 17 postos de saúde e 20 módulos do Programa Saúde da Família / PSF. O município dispõe ainda de quatro postos de atendimento 24 horas, uma unidade de vigilância sanitária e uma unidade de vigilância epidemiológica. Um fato marcante na última década foi o fechamento de um hospital, ocasionando um decréscimo no número de leitos. Atualmente verifica-se que, em Rio Grande, 4,13 leitos/mil habitantes, está ainda um pouco abaixo do indicador da OMS, que é de cinco leitos por mil habitantes.

Quanto ao tipo de esgotamento sanitário, em 60,1% dos domicílios do município é feito em fossa séptica e, em apenas 28%, é coletado por rede geral; 8,7% têm outro destino. Quanto à coleta e destino dos resíduos sólidos, em 94,9% dos domicílios, os resíduos são coletados; entretanto, em 58,1% dos domicílios rurais, o lixo é queimado; em 16,8% é enterrado e em apenas 12,1% é coletado.

A partir desses dados, é possível reconhecer o potencial econômico, turístico e de desenvolvimento que possui a cidade, mas que não atinge a grande parte da população que vive na periferia urbana, pois esta ainda vive em condições precárias, em ruas sem asfalto, casas sem banheiro, energia elétrica perceptada de vizinhos (chamados “gatos”), vive o desemprego, sobrevivendo através de serviços temporários e informais.

Acredito que a pesquisa foi uma possibilidade e (re)inserção na cidade, pois me permitiu que a vivesse por um outro enfoque, já que, até então, morei e vivi no centro. Olhar a cidade e os processos vividos por um grupo de pessoas, isto é, como se locomovem, como fazem suas compras, como é seu lazer, entre outros tantos fatores que envolvem habitar um lugar, possibilitou-me compreender sua complexidade enquanto espaço socialmente construído, historicamente determinado e repleto de determinações naturais (condições, geográficas, clima, entre outras) econômicas/políticas (saneamento, asfalto,

transporte, entre outras) e culturais (organização das casas, brincadeiras, espaços coletivos, músicas, relações nas ruas, entre outras).

Iniciei minhas primeiras visitas ao “Castelo ou Castelinho” (assim que os moradores denominavam os bairros Castelo Branco I e II, respectivamente) durante a pesquisa do NEPE e durante o ano de 2002. Com o grupo de pesquisa, íamos ao bairro, acompanhadas por uma viatura da Universidade, com o intuito de manter nossa segurança, sendo que o motorista nos vigiava do carro em cada esquina das ruas que percorríamos, batendo nas residências e conversando com alguém responsável pelas crianças. Este cuidado era previsto devido às inúmeras notícias de violência, drogas, roubos que ficávamos sabendo pelo jornal e que aconteciam no bairro vizinho à Universidade. Também os “conselhos” das pessoas que frequentavam o bairro, faziam parte das informações, como: *O negócio ali é da pesada*”.

Procurei primeiramente desmistificar este “olhar de fora”, inserindo-me e procurando conhecê-lo a partir de quem é de lá, isto é, a partir de um “olhar de dentro”. Por isso, a escolha dos agentes comunitários do Programa Saúde da Família como primeiros informantes, articuladores e guias da inserção no bairro. Iniciamos²⁰ as visitas no período de junho e julho de 2006 com a intenção de visitar as famílias e realizar alguns questionários, fazendo um mapeamento da diversidade das configurações familiares e de suas estratégias de cuidado e educação em relação às crianças até seis anos de idade.

Acredito que este período²¹ se configurou como uma espécie de entrega de um cartão de visita, uma apresentação informal que dava um primeiro aceno às famílias, procurando estabelecer um elo entre nós e o bairro. Tendo clareza da importância do vínculo de confiança que já existia entre os moradores e os agentes, eles foram as pontes para o desenvolvimento da pesquisa:

²⁰ Utilizo o pronome nós, pois em todo o processo de coleta de dados da pesquisa, contei com a participação das auxiliares Sabina Afonso e Susane Domingues, na época alunas do Curso de Pedagogia na FURG e bolsistas do NEPE. Portanto, a escrita do texto será permeada pela primeira pessoa do singular, quando faço análises e discussões pessoais e primeira pessoa do plural quando relato o processo coletivo da pesquisa, a coleta de dados, a discussão dos diários de campo e o planejamento.

²¹ Para uma melhor visualizar a temporalidade da pesquisa ver cronograma do processo de pesquisa ao final do capítulo 4 p. .

Diário de Campo- 03 de julho de 2006 - tarde.

Nestes dias, procuramos diversificar os horários de ida no bairro para podermos compreender as dinâmicas das famílias. Constatamos que as janelas e portas das casas começam a se abrir em torno das 10h, quando a cerração já estava mais esparsa e o sol começando a despontar. O som de rádios religiosas, da música funk ou hip hop, também começam a ser ouvidos através de algumas janelas e com volume elevado, fazendo com que todos ouçam!!! Nesses dias, podemos perceber que os horários das famílias são muito diversificados, os horários de acordar, alimentar, realizar tarefas da casa... Observamos que as famílias que têm crianças no colégio, é o horário da escola que pauta a organização da família, como “antes do colégio, ou depois do colégio”. Penso que é porque a grande maioria se encontra desempregada, tornando o horário totalmente flexível, já que numa sociedade capitalista é o trabalho rege nosso cotidiano. No período da tarde, podemos constatar vários adolescentes e jovens conversando, namorando, ouvindo música na frente das casas. Também rodas de chimarrão entre vizinhos e muitas crianças brincando no meio da rua, no barro, nas valetas, com bola, carrinho de madeira, além dos muitos cachorros espalhados pelas ruas. Portanto, uma das frases que mais ouvi foi “*o que tu mais vais ver aqui é criança e cachorro*”. Devido ao inverno, em torno das 17h as pessoas começam a entrar para suas casas ou sair para irem buscar os filhos na escola, então saíamos do bairro em torno desse horário, sendo que as ruas já estavam mais vazias, e o silêncio já pairava no ar.

Nestes dois meses, visitamos muitas casas e conseguimos realizar 48 questionários²² em que pude obter informações sobre a diversidade das configurações familiares e das estratégias para o cuidado e educação das crianças pequenas. Após uma reunião com os agentes e defesa da qualificação do projeto de tese (setembro de 2006), optei por realizar este estudo com seis famílias moradoras do bairro Castelo Branco II: as famílias de Dona Valmira, Vó Vera, Paulo Henrique, Michelle, Deise e Gisselle.

A partir dessa escolha, estava em busca do encontro no/com o desconhecido, com a possibilidade de compartilhar experiências e vivências de

²² O bairro Castelo Branco II foi dividido em quatro micro-áreas pelo PSF, portanto cada agente é responsável por uma micro-área. Apresento o número de famílias e crianças de zero a seis anos de cada micro-área (Programa Saúde da Família/ Maio/2006)

AGENTES	N* de crianças de 0 a 6 anos	N* de famílias	Questionários realizados
David	65	54	12
Tânia	73	52	12
Cleusa	74	66	14
Lílian	60	40	10

um cotidiano tão diferente do que vivia ou até mesmo conhecia, mas com um grande desejo de aproximação:

o que podemos afirmar, de algum modo, é que estamos na presença de corporeidades (...) Estar diante da voz viva, da presença daquele que diz sua história, seu poema ou canção é acompanhar toda uma energia corporal e mais que isso: conjugação dos sentidos e de uma inteireza que vias dos fragmentos do todo, das entonações mais fortes às mais fracas, do dito exaustivo ao silêncio é tão significativo (FERREIRA, 1997,p. 62).

Foram estes sentidos que se encontraram no cotidiano do Bairro Castelo Branco, na tentativa de compreender os outros, na perspectiva de (re)conhecê-los, de compreender seus modos de fazer, de ver, de falar, de perceber o silêncio, o movimento do corpo, o não dito, o olhar, seus tempos, espaços, culturas, crenças, sentimentos, valores, contradições, medos, conflitos, na perspectiva de “estudá-los como intérpretes de mapas e códigos sócio-culturais, enfatizando-se uma visão dinâmica da sociedade e procurando-se estabelecer pontes entre os níveis micro e macro” (VELHO, 2003, p. 16).

O bairro Castelo Branco é um dos bairros da periferia urbana do município de Rio Grande que teve uma ocupação na década de 80 e hoje possui em torno de 1763 residências com 6615 residentes e é composto por duas áreas: Castelo Branco I e II²³.

O presidente da Associação do Bairro, em entrevista, historiciza: *Particpei do início da ocupação, fui um dos coordenadores da ocupação. Famílias vieram de maneira desorganizada, muitas se instalaram aqui, seguidamente dos movimentos já vim parar aqui dentro também, fui despejado de outra ocupação, quando deu aquela explosão no município de 1995, devido o déficit habitacional de Rio Grande ser bem amplo, nós temos 69,3% da área do município irregulares, devido nós ter mais de 20 mil rio-grandinos desempregados, os altos preços dos aluguéis. Só desculpa eu falar um pouquinho, é só pra dar uma retratada. Daí a gente veio parar aqui, a gente perdeu a ocupação. A gente tentou ocupar ali atrás da Cohab na área denominada Assis Brasil; outras famílias tentaram ocupar a área denominada Aliança da Bahia. Nós aqui não conseguimos, a polícia veio, desmanchou os*

²³ Dados mais específicos sobre a constituição do bairro seguirão no decorrer do texto, já que a área do bairro Castelo Branco II foi a escolhido para realizar a pesquisa. Os dados referentes aos bairros foram pesquisados no programa statcart/IBGE.

barracos e nós viemos e se instalaram aqui com outras famílias que já estavam instaladas. E fomos convidados pra fazer parte da organização; até então a gente não participava, tinha uma organização de âmbito municipal como os movimentos, aí a gente entrou e se inseriu com os companheiros que estavam aqui, em março de 1995 e no dia 1º de maio, que é o dia oficial do trabalhador, foi denominada a ocupação da Castelo II com cerca de 260 famílias. Em abril de 1996, cerca de quase um ano depois, 11 meses, veio de lá da área denominada Aliança da Bahia no 1º de maio, tinha um grande cercado lá, teve 180 famílias transferidas pra cá. Nós estávamos há cerca de um ano aqui, aí se fez uma grande assembléia geral, se montou, se criou a Associação do Bairro da Castelo II, porque ficou Castelo Branco II, por ser vizinho da Castelo Branco, porque foi copiado o modelo de infraestrutura, as ruas principais com 20 metros, as normais com 10, oito ruas no bairro, cada lote medindo oito de frente e vinte e cinco de fundo, totalizando 1140 famílias, 1040 lotes, mas que moram 1144 famílias atualmente, com uma demanda muito grande no bairro, essa questão das crianças mesmo, de acordo com o nosso cadastro, dá de 4 a 5 filhos por famílias, tem famílias com até 10,11 filhos, outras com 4, outras com 6, outras com 7, outras com 2, outras com um. Então nós temos aproximadamente beirando 6 mil pessoas aqui.

Ela recebeu o apelido de Castelo II porque a gente está localizado num projeto de existir uma única Castelo, existia esse projeto no papel, mas jamais foi colocado em prática, por iniciativa popular, por falta de moradia houve essa organização que se instalaram e construíram essas casas que vocês veem aí. Hoje nós temos em média de 2.800 crianças aqui, por cima, deve dar mais. Eu estou contando crianças não adolescentes; deve dar mais.

Não tô entrando na pré-adolescência, que é a partir de dez anos onze anos.

Segundo seu Henrique, a Castelo II mesmo sendo um bairro mais novo, cresceu e se desenvolveu muito mais rápido, devido à união dos moradores através da Associação de Bairro, fato que a Castelo I não possui um grupo organizado e mobilizado. Considero esta uma informação importante na construção de uma política pública para as camadas populares, pois, embora em situação mais precária, através de sua organização, conseguem reivindicar e lutar por melhorias coletivas para o bairro.

Durante a pesquisa, percebemos que havia uma fronteira estabelecida entre os moradores da Castelo I e II, mas é importante salientar que é uma fronteira muito mais subjetiva, já que estão vinculadas geograficamente e são muito próximas, podendo ser consideradas um único bairro. Penso que pelas melhores condições econômicas dos moradores e de infraestrutura da Castelo Branco I, há uma necessidade por parte de seus moradores de se diferenciarem, até porque as notícias negativas que saem nos jornais e rádio da cidade geralmente referem-se à Castelo II.

Esta fronteira foi intensificada por alguns embates, como na questão da escola de samba. Segundo seu Henrique, *Eles são mais antigos (referindo-se a castelo I), até têm associação, mas não têm sede; nós somos mais novos (referindo-se a Castelo II), somos unidos, temos sede e sabemos nos organizar. Os bueiros, o asfalto, foi tudo nós que conseguimos, mas aí é ampliado para eles; quando eles querem, eles se juntam. Tu vê, é que nem o caso da escola de samba, é da Castelo I, mas a maioria que sai é da II; o ano passado houve um roubo. O presidente roubou e foi pra tevê dizendo que a escola ia sair e ninguém pode sair. A escola não saiu no grupo especial, então saiu todo mundo na escola da Profilub I, agora a gente queria assumir a escola, mas eles não tão querendo.*

Há pelo menos dois caminhos comuns de se chegar na “Castelo”²⁴: ou entra-se pela “Estrada Roberto Socoowski” que é uma rua larga asfaltada²⁵ que liga a Br 392 ao centro da cidade (rua AV. Presidente Vargas ou 1* de Maio), ou se atravessa o Campus da FURG, já que o bairro fica atrás da Universidade. Foi esta vizinhança com a Universidade que, de alguma forma, aproximou-me do bairro. Mesmo tendo os medos iniciais provocados pelo estranhamento, também me aproveitava da boa relação que os moradores tinham com a Universidade para me aproximar.

Então, inicialmente usando crachá com meu nome, núcleo de pesquisa (NEPE) e o da FURG, atravessava o campo que separa e liga o bairro da

²⁴ Castelo ou Castelinho, é a linguagem utilizada pela maioria dos seus moradores para identificar o bairro Castelo Branco II e será adotada neste trabalho.

²⁵ Durante a pesquisa, nesta estrada foi construída uma faixa para a circulação de bicicletas, devido ao grande número de acidentes com ciclistas, sendo que um dos meios de transporte mais utilizado no bairro; mas, ao circular por este caminho, percebi que ainda há muitos ciclistas na estrada, continuando os acidentes (Presenciei o relato de Omar, marido de Deise, que assistiu a um grave acidente durante uma de minhas visitas).

Universidade. Quem sai pela Universidade, onde se localiza a escola e o posto de saúde, encontra um grande portão gradeado para passar carros, que permanece sempre fechado, e uma pequena passagem que os transeuntes utilizam. Ao lado, há uma passagem que foi sendo feita pelas motos, bicicletas que passam por ali. Há um muro de árvores baixas que separam os fundos da FURG e o bairro, uma grande valeta, além de cavalos que ficam por ali pastando e os cachorros que geralmente andam em bando pelas ruas e campos; portanto, inicialmente atravessar este campo para ir até a Castelo, traduzia-se numa grande aventura.

O desconhecido causava medo dos assaltos, dos bichos, o estranhamento das pessoas que fazíamos questão de cumprimentar e de potencializar o olhar, sentir e experimentar um pouco do que quem era de lá sentia. Ao entrarmos no bairro, deparávamo-nos com as três primeiras ruas, com alguns pontos comerciais, como: barbearia, “bar”, placas escritas com “Cuida-se de Crianças”, “Ferreiro do Paulo”, “Brechó”.

A rua A é a principal, onde há a circulação do ônibus coletivo e a maioria das casas são de alvenaria, ou estão em construção. Já a rua B, que fica atrás da A, possui também muitas casas em construção, mas a grande maioria é de madeira ou de materiais improvisados. Também há muitas casas que fazem barzinhos para venda de produtos e alimentos. Ali é que se encontra a Igreja Católica da Comunidade São Carlos.

Nesta rua geralmente possui muitas crianças brincando; por ser estreita, e circular poucos veículos, as crianças ficam mais tranquilas brincando em frente às casas, e as mulheres tomando chimarrão e conversando.

A rua C é muito estreita, não passando dois carros juntos. Com o terreno bastante arenoso e com desníveis, quando chove é a pior rua para circular, devido ao barro que se forma, sendo necessário que os moradores cavem canaletas para circular a água da chuva, o que também ocorre com frequência na rua B. Na rua C se encontram as casas mais simples, feitas com materiais reciclados, como latas, restos de madeira, tapumes de propaganda. No início da rua, há um bar com baile funk e, em frente, um mercadinho.

É importante salientar as diferenças evidentes da construção das casas que conjugam as ruas A, B e C, bem como sua organização no que se refere ao número de peças, utensílios domésticos, tamanho do pátio, qualidade do

banheiro. Nessa diversidade, viviam as seis famílias do estudo, que serão detalhadamente discutidas no decorrer do trabalho.

O aspecto sonoro é um dos mais interessantes ao circular por estas ruas, pois é incrível a heterogeneidade de músicas que ecoam em alta intensidade; é comum no bairro as pessoas colocarem alto-falantes nas janelas e ficarem conversando e ouvindo o som na frente das casas. Então, hip-hop, funk, pagode, evangélica, samba embalavam as tardes de sol na Castelo. As pessoas, em especial jovens, reúnem-se para ouvir música, conversar e tomar chimarrão. Ao final da tarde, quando o sol já se escondia, a música já não fazia parte, mas sim conversas, risos e gritos das crianças e mulheres que retornavam da escola. As janelas das casas e os portões, com o cair da noite, eram fechados, e a comunidade começava a se recolher.

Durante o verão, o clima favorecia as interações na rua, sendo que as pessoas, adultos e crianças, permaneciam mais tempo em frente às casas. Em cada família há critérios diferentes para permitir ou não as crianças brincarem com os vizinhos, mas no período de calor, foi mais frequente esta possibilidade. O movimento no bairro, no inverno, era entre 11h da manhã e 16h30; após às 18h, as pessoas entravam para se aquecer. Muitas casas possuem fogão à lenha, que é mais barato que o gás, pois a lenha é retirada do campo em volta do bairro, sendo o fogão utilizado tanto com o objetivo de cozinhar e aquecer a casa, mas também espalhando pelo ar um “cheirinho de lenha” queimada, em especial de eucalipto, que são as árvores que existem ali. Dependendo das condições dos banheiros, os banhos são feitos em bacias com água quente, e não são periódicos, como foi comentado por Valmira: *Ah! No frio, é só um banho de gato, eu aqueço água numa bacia, eu passo um pano, senão o guri fica doente.*

Já no verão a agitação com música, crianças brincando no meio da rua, ocorre num período bem mais longo. Com o horário de verão, entre 10 h da manhã e 10 da noite há movimentação. No período de férias escolares, entre dezembro e março, a agitação ainda é bem maior. Gisselle chega a comentar: *Eu não aguento mais, tô loca que esfrie e comece as aulas, para este povo pará esta agitação; é função até tarde!*

As crianças circulam com irmãos pequenos, caminhando ou de bicicleta, ou sendo carregados em carrinhos de bebê, carrinhos de mão utilizados na

construção civil ou em carrinhos construídos por eles mesmos. Mulheres circulam geralmente com muitas crianças; seus filhos ou dos vizinhos, indo e vindo da escola, do posto de saúde, da “parada” do ônibus. Já os homens não circulam, eles se concentram!

Como no bairro há muitos homens desempregados ou que vivem de “biscates”, muitos ficam em frente às casas, em grupos nas esquinas ou reunidos nos bares. As mulheres permanecem em casa responsabilizando-se pelas crianças ou também em frente às casas cuidando das crianças que brincam e conversando com as vizinhas frequentemente numa roda de chimarrão. Assim é o movimento bairro de segunda-feira a sábado. Percebi diferença apenas nos domingos e feriados, observando um número maior de pessoas, carros e motos circulando, pois é o dia em que elas se reúnem, recebem visitas ou saem para visitar parentes.

A movimentação dos animais (cachorros, cavalos, galinhas, galos, gatos, vacas...), que a cada esquina surpreendiam nossos trajetos, foi outro fator que, inicialmente, espantava-me e causava-me muito medo. Esses animais, geralmente, fazem parte do cotidiano do bairro, das casas e, ao perceber o significado que esta “estranheza” causava nas pessoas, procurei amenizar o medo e lidar com os animais como uma presença constante, tentando compreender a partir da ótica de dentro, dos que ali viviam.

A relação entre as pessoas e os cachorros também me causava estranheza, já que se relacionavam com os animais como se eles fizessem parte da família²⁶. Os cachorros de Valmira circulavam pela casa, dormiam nas camas. O *Golias* é o guardião da casa e da oficina de Seu Henrique, por isso era presença indispensável ao entrar. Todos que tinham animais em casa procuravam fazer nossa aproximação com eles; então, *Creusa*, *Rex*, *Uga*, *Capitu*, *Nega* e *Golias* começaram a fazer parte de nossas relações com os contextos familiares pesquisados.

As roupas que as pessoas, em especial as crianças, usam ao circular pelo bairro nem sempre são adequadas ao clima, pois foram inúmeras as

²⁶ Saliento que este tem sido um fenômeno social observado em outros contextos e camadas sociais. Tenho observado cada vez mais pessoas ricas que incluem os animais domésticos no cotidiano e na intimidade da casa, despendendo gastos para o conforto dos animais, e observa-se um crescente mercado desenvolvido, como petshops, serviços em aeroportos e, restaurantes.

vezes que presenciei crianças na rua brincando de calça curta e chinelos, com um frio de 7 graus. Com certeza, também a roupa foi um fator que me diferenciava ao circular pelo bairro, pois, embora procurasse ir para campo com roupas simples, o uso de jaquetas de chuva ou de frio, os tênis, as botas, os óculos de sombra que utilizava, deixavam marcado minha “estranheira”. Penso que esta é uma condição do pesquisador. Mesmo me tornando uma pessoa conhecida e comum ao circular no bairro, eu não pertencia àquele lugar, seja pelo modo como me vestia, seja como me comunicava com as pessoas. O mais importante foi ter uma postura ético/científica/afetiva com base no respeito para me inserir e circular por aquele cenário, escolhido como o contexto a ser investigado.

Devido ao tempo disponível para realizar a pesquisa, desde o início deixei claro minha função como pesquisadora e minhas questões de investigação, embora muitas vezes fosse confundida como “alguém do conselho tutelar ou assistente social para cadastrar bolsas assistenciais”. Andar pelo bairro e realizar as visitas no cotidiano das casas foi um ofício desempenhado por mim e pelas auxiliares de pesquisa durante o ano de 2007.

Minha inserção foi pontual e direta, muito diferente de Wacquant (2002) que, em sua pesquisa, serve-se da academia de boxe como uma “janela” para o gueto, para observar as estratégias sociais dos jovens do bairro, seu objeto original, e, após 16 meses de vivência no bairro, é entronizado como membro do clube, caracterizando o caráter “oportunista” de sua inserção.

Meu processo de inserção ocorreu concomitante à pesquisa, sendo que todas minhas vivências possibilitavam a possibilidade de construir “meu olhar”. O bairro Castelo Branco II possui abastecimento de água e energia elétrica, mas é muito comum entre os vizinhos que não possuem rede de encanamento e energia própria fazerem os famosos “gatos”, isto é, ligações clandestinas, depois havendo uma troca de favores (materiais/ financeiros) ou como pactos de confiança. Foram inúmeras as vezes que nos deparamos com caminhões da Corsan ou CEEE, fazendo interrupções de abastecimento nas casas e, já no final da tarde, estavam os vizinhos reunidos tentando desfazê-las.

Também o lixo é recolhido diariamente pela prefeitura municipal, e a maioria dos moradores costuma colocar os sacos pendurados nas árvores ou

nos muros das casas para o recolhimento. O que observamos espalhados pelas calçadas e terrenos vazios ao redor são pedaços de móveis, caixas...isto é, materiais e resíduos que não são recolhidos.

Acredito que o maior problema encontrado nas moradias é o escoamento de resíduos sanitários, pois não há esgoto, apenas fossas que muitas vezes não dão conta e transbordam na frente das casas ou no pátio, causando um cheiro forte e a proliferação de baratas e ratos. Nos últimos dois anos houve a construção de bueiros para escoamento, mas o seu acúmulo ainda é um problema.

A partir dos dados do PSF, verifiquei que 84,91% das residências não possuem fossa, 6,75% água e 38,29% são domicílios sem banheiro. As seis residências pesquisadas possuíam energia elétrica e água. Uma das famílias não possuía banheiro, mas construiu-o durante a pesquisa, e outra possuía um banheiro muito precário. As outras quatro possuem banheiro de alvenaria com chuveiro elétrico.

Estes são fatores importantes e determinantes no que se refere à saúde e higiene das pessoas que vivem ali, em especial das crianças que, no inverno, são as que mais sofrem com a ausência de condições nas moradias. Durante a pesquisa, percebi as dificuldades de Valmira com a higiene de Davi e de Michele que não tinha banheiro.

Mesmo o bairro não tendo um local específico e determinado para o lazer, há sempre grupos de crianças e jovens reunidos nos terrenos vazios para o jogo de futebol e para empinar pipas. Estas foram brincadeiras típicas encontradas nas diferentes estações do ano no bairro, em especial desenvolvida pelos meninos. As meninas reuniam-se mais na frente das casas, brincando com bonecas e bicicletas e algumas vezes compartilhavam com os meninos um jogo de futebol.

Outras brincadeiras também eram muito comuns de observar, como jogo de bolita (bolinha de gude), pé de lata, carrinhos construídos com caixas de fábricas de pescado, jogo de botão com materiais improvisados, entre outros. Esses brinquedos construídos pelas crianças geralmente eram feitos com materiais improvisados, alguns ensinados pelos adultos ou professores, como foi o caso do pé-de-lata. Sempre que via essas brincadeiras pela rua,

procurava conversar com as crianças e também com as famílias pesquisadas, em especial nas casas de Deise e Marilene, sobre sua construção.

A maioria das crianças moradoras do bairro estuda no CAIC (Centro de Atendimento Integral da Criança e do Adolescente) que possui a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, ou nas escolas do bairro como EMEI Castelo Branco, Escola Municipal João de Oliveira e por fim na Escola Estadual Lórea Pinto, que fica distante no bairro COHAB IV, sendo o CAIC a instituição mais próxima do Castelo Branco II., e como já destacado, as crianças vão caminhando ou de bicicleta até a instituição.

Uma das problemáticas encontradas pelas famílias pesquisadas é a questão dos horários de funcionamento da escola, em especial as que não cumprem os horários, tendo muitas folgas e feriados, além das dificuldades vividas para chegar à escola em períodos de chuva, devido aos alagamentos, roupas adequadas para o frio e risco de as crianças adoecerem.

A Associação de Moradores do Bairro fica na rua C, entre a Castelo I e II, num terreno grande e possui um prédio amplo com uma biblioteca, mesas, cadeiras, fotos, bandeiras e uma cozinha. Ela foi reativada nos últimos quatro anos, e a nova direção está desenvolvendo vários projetos como: “Projeto Todas as letras”, “Cozinha Brasil”, “DST/Aids”, “Reforço Escolar”, “Projeto Horta”, “Mesa Brasil” e “De olho no Ambiente”. A sede possui um terreno grande e, segundo o presidente, *o pessoal tem muitos planos para fazer aqui inclusive uma creche, eu tô indo a Brasília pra batalhar por aqui.*

Durante a pesquisa, tive poucas oportunidades de participar da associação, mas, pelo que percebi através de vivência com as famílias, ela é vinculada a poucos moradores, e suas opiniões são muito divergentes. Segundo Valmira, *Eles só chegam aqui quando precisam, quando precisam de gente pra ir nas passeata, mas quando a gente precisa, precisa de uma força, para ir num hospital,..aí eles não tão nem aí*²⁷.

Já seu Henrique participava como tesoureiro da associação e sempre fazia muitos elogios ao pessoal: *graças ao André e ao pessoal dele que a gente conseguiu legalizá os nossos terrenos; a prefeitura queria 3 mil reais, e*

²⁷ Segundo o próprio presidente em entrevista, a associação possui vínculos com movimentos como MST (Movimento Sem Terra) MLB(Movimento de luta nos bairros, vilas e favelas), CMP(Central de movimentos populares).

ele conseguiu que a gente pague 300 reais e parcelado. Foi ele que botô o povo aí em cima dessa faixa que só dava morte, fizemo passeata, paramo o trânsito, e a prefeitura botô uma ciclovia, e parô de morrê gente aí.

Gisselle, a única das seis famílias pesquisadas, sempre demonstrou que não pertencia àquela comunidade e negou-se a ir num churrasco na associação, afirmando que não tinha nada a ver com esse pessoal. Nessas experiências no bairro com as famílias, no que se refere à associação, é possível compreender a complexidade e a diversidade do lugar que as famílias ocupam no bairro, de suas vozes e do significado também que a associação ocupa em suas vidas.

Segundo o presidente da associação de bairro, seu papel de representação comunitária foi bem aceito devido aos resultados da última eleição: dos 356 eleitores, obteve 343 votos a favor da chapa (única), 8 votos contra e 1 voto nulo. Ele considera também que sua liderança junto à prefeitura para a legalização dos terrenos dos moradores foi um fator importante na sua reeleição e fortificação da associação como entidade política e articuladora dos moradores, como expresso na entrevista: *só pra vocês terem uma idéia, a prefeitura queria cobrar quase três mil reais de cada lote, dois mil e seiscentos. Nós fizemos passeatas, mobilizações, assembléias e conseguimos derrubar pra quinhentos reais, em trinta e duas parcelas de quinze. Isto foi um dos fatores que nós não tivemos oposição; agora, nas eleições, nesta ultima eleição, isto aí mexeu muito com as massas. Isto foi o resultado na numerosa votação. (...) em relação às outras associações de bairro, estatística da URAB, daqui propriamente dito, a maior votação aqui foi 299. (...) nos outros bairros é 90 votos, eles não participam de eleição de bairro. A eleição é uma eleição facultativa, só vota quem quer.*

Outra referência no bairro e que separa quem é morador da Castelo I e da II é o posto de saúde, isto é, quem é morador da Castelo II pertence ao posto do CAIC e quem é morador da Castelo I pertence a outro posto, pois o Programa Saúde da Família organizou os bairros por zonas e há um número destinado de agentes comunitários de saúde para cada rua. Portanto, quem precisa de atendimento no posto deve procurar o seu agente ou o seu posto,

sendo a grande maioria, pois apenas 14,12% das pessoas do bairro possuem plano de saúde.

A partir de pesquisa realizada pelo PSF, foi detectado, no bairro Castelo Branco II, as seguintes doenças: dez crianças de zero a quatorze anos, com deficiência física ou mental e quatro crianças com epilepsia; entre as pessoas de quinze anos ou mais, encontram-se 23 alcoólatras, 28 deficientes, 36 diabéticos, nove com epilepsia, 111 hipertensas, e três com tuberculose. O número de gestantes entre dez e dezenove anos é em torno de cinco. (jun/2006)

Devido à realidade encontrada, os agentes comunitários desenvolvem os seguintes projetos na unidade básica de saúde para atender as necessidades da comunidade:

- **Praxisterapia** - cuidado psicológico das mulheres do bairro, realizando atividades como crochê, artesanato, etc., planejado para mulheres que ficam sozinhas em casa e depressivas.
- **Grupo de Adolescente** - atende adolescentes entre 11 e 17 anos com assuntos e atividades de acordo com o interesse deles (não é desenvolvido com frequência).
- **Planejamento familiar** - participam em torno de 160 mulheres, dividido em seis grupos; feito em três dias, dois grupos em cada dia, uma hora para cada grupo. As mulheres recebem pílula anticoncepcional e preservativos, além de orientação de como utilizá-los. O PSF trabalha com as dificuldades que as mulheres apresentam.
- **Movidos pela alegria** - para pessoas que têm hipertensão e diabetes. Encontros mensais, em que a comunidade faz teste de glicemia e verificação da pressão. Trabalha com as dificuldades na tentativa de resgatar questões como a alimentação e remédios.
- **Multimistura** - Desenvolvido mensalmente com cerca de 30 mães na Associação de Bairro em parceria com a Pastoral da Criança. A mistura é feita de farelos (vitaminas e fibras), sendo que as mães ajudam na feitura e levam para casa para usar na alimentação dos filhos.

- **Grupo de gestantes** - desenvolvido semanalmente e depois as mães realizam a consulta médica. O encontro dura entre 30 a 45 minutos. Em média são oito gestantes.

É importante deixar claro que nem sempre esses projetos planejados possuem a eficácia necessária, pois, segundo os agentes, é muito difícil a participação da comunidade. Conforme o relato da agente sobre a reunião do planejamento familiar e distribuição do anticoncepcional: *Nós temos uma carteirinha, a gente passa pra botar a data do dia da reunião. A data está na carteirinha, pra mulher ir lá buscar o seu anticoncepcional; tu passa na frente da casa das pessoas, as pessoas estão tomando chimarrão, fumando, conversando, mas não vão. Elas estão num espaço como cuidadora, elas estão só cuidando os filhos, isto a gente tem trabalhado diversas vezes.*

Mesmo assim, considero que o posto de saúde é um dos lugares mais frequentados pelos moradores; sempre que alguma “doença aparece”, dúvida relativa a algum problema de saúde, as pessoas com quem convivíamos iam até o posto para buscar atendimento e/ou informação. Também por possuir clínico geral e pediatra com consultas diárias, as filas em busca de atendimento eram frequentes, além do dentista que atendia semanalmente.

Deise e seu irmão passaram uma noite na fila do posto para “conseguirem uma ficha para o dentista”. Michelle e Valmira frequentemente levavam as crianças para fazerem nebulização devido às crises de bronquite. Também Valmira, quando foi mordida pelo seu cachorro, foi ao Posto diariamente para fazer o curativo.

O posto de saúde era um ponto de encontro para atravessarmos da FURG ao bairro, pois ele fica nos fundos do CAIC, então era lá que eu estacionava o carro e encontrava Susane e Sabina. Muitas vezes, entrávamos para ver se encontrávamos alguém das famílias ou conversarmos com os agentes. O posto de saúde se tornava uma ponte para chegarmos ao bairro, pois era ali naquele contexto que geralmente sabíamos as notícias do pessoal pelos agentes e enfermeiras: *Hoje vão encontrar todo mundo em casa, pois não teve aula... Ih, se eu fosse vocês, nem iam, tá todo mundo fechado com este frio!*

Durante os trajetos pelo bairro, é visível que a Castelo I possui uma infraestrutura bem melhor em termos de comércio, iluminação e asfalto, número de escolas, linhas de ônibus que a Castelo II. Os moradores da II encontram na Castelo I uma escola de educação infantil que atende berçário, uma escola estadual com ensino médio, educação de jovens e adultos, lan house, bares que vendem lanches, empresas de motoboys, um supermercado pequeno, mas completo, um campo de futebol com alguns brinquedos, além de um posto de saúde ao lado da escola João de Oliveira. O bairro Castelo II apenas possui uma rua asfaltada, não possui creche, apenas uma escola municipal de ensino fundamental e não há nenhum equipamento de lazer coletivo.

Durante a pesquisa, senti necessidade de percorrer o bairro de outras formas, além da habitual que era a travessia pela FURG. Utilizei as linhas de ônibus que o cruzavam, procurando descer em diferentes pontos de acesso, com o objetivo de conhecer o que a comunidade tinha à disposição. Também, durante a realização das entrevistas, fui às escolas procurando caminhar além das ruas A, B e C, fazendo os trajetos junto com as famílias. A bicicleta emprestada por Paulo Henrique e Deise também foi necessária quando tive que percorrer caminhos mais longos, como ir no pequeno grupo da igreja de Deise que ficava no bairro Cidade de Águeda.

Acredito que esta disponibilidade de percorrer por diferentes formas para chegar e estar no bairro e sentir-me mais próxima de quem morava ali foi um dos aspectos mais importantes na imersão da pesquisa. Em alguns momentos esta experiência necessitava ser individual.

Diário de Campo – 19 de julho de 2007 – Casa de Deise - noite

O MEDO: começo a lembrar que Paulo Henrique falou que só assaltam quem está de bicicleta e pergunto se não é perigoso eu e Deise irmos sozinhas. Ele afirma que não, que já está super acostumado! Então fico quieta pensando nos riscos que corria, mas também como este pessoal que vive por aqui sai à noite? A naturalidade com que eles vivenciam as situações fez com que eu percebesse que, para superar o medo, precisaria pensar, sentir e viver como eles vivem. Ir de bicicleta pelo bairro Castelo Branco e Cidade de Águeda (bairros vistos como perigosos para quem é do centro e lê as notícias do jornal), mas um trajeto, um percurso, um modo de chegar de uma família até o grupo que participam semanalmente faz parte da rotina. Adultos e crianças circulam pelo bairro à noite de bicicleta, caminhando...

Mas acho que não consegui ultrapassar a barreira; senti medo, questionei com Omar e Deise se levaria meu celular. Decidi não levar e deixei-o na casa de Deise. Quando cheguei, havia 15 ligações de minha mãe apavorada, pois sabia que eu estava nos bairros da pesquisa e não havia dado notícias. Ter deixado o celular evidenciou o medo que eu sentia. Mais tarde, indo caminhando com o casal, tentei explicar para eles que como morava numa cidade grande e muito violenta, sentia medo de tudo, que duas semanas antes presenciara um assalto na frente de minha casa no final de tarde, ainda dia, mas não sei como eles viram tudo isso.

Este medo também foi vivenciado no bairro em algumas ocasiões, como quando ouvíamos notícias no rádio, como: “*pegaram quadrilha no bairro Castelo Branco*” ou “*A polícia está em busca de um foragido no bairro ...*”. Numa manhã de novembro em que estávamos na Casa de Vó Vera, presenciamos a chegada de cinco carros da polícia em busca de um ladrão. O som das sirenes e a corrida dos carros fizeram com que entrássemos correndo com as crianças e nos fechássemos na casa, com medo de que algo acontecesse, situação que causou espanto em Júnior e no pedreiro que estava em frente da casa, pois ali é um fato já comum, sendo que minutos depois o cotidiano seguia em seu ritmo normal.

Seu Jorge sempre nos dava informações dos “perigos” do bairro, contando histórias para nos causar medo e dando dicas de como andar, qual o melhor horário, que ruas percorrer, entre outras. Talvez o medo também tenha sido um rito de passagem, necessário para nossa inserção.

Tornar-se familiar exigia uma postura de naturalidade frente a algumas situações que eram bastante difíceis para mim; por isso, em alguns momentos, até pensei em permanecer mais tempo no bairro, com a romântica idéia de alugar uma casa por ali. Penso que esta idéia foi inspirada por estudos como “Sociedade de Esquina” de William Foote Whyte e “Corpo e Alma” de Loïc Wacquant. Nesses dois estudos, os pesquisadores vão morar no local da pesquisa com o objetivo de realizar uma etnografia, participando como sujeitos do contexto social estudado:

Após vários meses da busca infrutífera de um lugar onde me imiscuir para observar a cena local, um amigo francês e judoca levou-me ao *gym* da rua 63, somente a dois *blocs* (*passos*) de minha casa, mas situado em outro planeta, por assim dizer. Matriculei-me imediatamente por curiosidade e porque estava evidente que aquele era o único meio aceitável de treinar ali e de me encontrar com os jovens do bairro. E desde a primeira seção, dei início a um diário

etnográfico, sem desconfiar nenhum minuto que iria permanecer na academia por mais três anos e que, assim sendo, iria acumular duas mil e trezentas páginas de notas brutas em que eu anotava religiosamente, a cada noite, durante horas, os acontecimentos, as interações e as conversas do dia (WACQUANT,2002,p..13)

Acredito que, a partir das condições em que vivenciei esta pesquisa, pude realizar o que foi possível para conhecer o bairro Castelo Branco II, que, embora tão próximo a minha Universidade, também fazia parte de um outro “planeta”, mas que de alguma forma consegui habitá-lo! Assim, Castelo Branco II foi vivenciado em que se constitui o dia-a-dia de suas relações e que traduzem a realidade dos fenômenos sociais vividos:

o habitar, o ler, o falar, o ir às compras ou cozinhar, todas essas atividades (...) características das astúcias e das surpresas táticas²⁸: gestos hábeis do “fraco”, na ordem estabelecida pelo “forte”, arte de dar golpes no campo do outro, astúcia de caçadores, mobilidade nas manobras, operações polimórficas, achados alegres, poéticos e bélicos (CERTEAU, 2000, p.105-6).

Para esse autor, o cotidiano é o lugar do estudo, e nele os modos de proceder da criatividade e, nesta pesquisa, de exercer as lógicas de educar. Certeau busca no cotidiano o entendimento dos mecanismos, das lógicas culturais e “como os procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (p.41). Portanto, acredito que, ao descrever os contextos sociais e culturais vividos pelas crianças e suas famílias, também estou tecendo a teia de relações em que emergem a educação das crianças.

Todas as manhãs e/ou tardes que percorríamos as ruas do bairro era muito comum encontrarmos grupos de pessoas de igrejas evangélicas, que faziam visitas nas casas com o objetivo de evangelizar a comunidade, sempre deixando “santinhos” com frases bíblicas. Esta inserção das igrejas nas comunidades evidencia um fenômeno que tem ocorrido, em especial nas camadas populares, o da “eficácia da conversão” para superação de inúmeros problemas sociais, como o desemprego, o alcoolismo, as drogas, a pobreza,

²⁸ Dois conceitos importantes para compreender as práticas cotidianas para Certeau são estratégia e tática. Estratégia significa “o tipo específico de saber, aquele que sustenta e determina o poder de conquistar para si um lugar próprio; o outro conceito seria o de tática: Chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma determinação de fora que lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão do outro(...) Tem que utilizar vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (p.100,101).

em que, através da solidariedade encontrada entre os “irmãos da igreja e na fé”, há a superação dos problemas e a busca de soluções, formando-se uma resolução coletiva, a partir das relações constituídas na igreja e não uma estratégia política. Baumann (2001) argumenta sobre esta constituição: “os poderes que liquefazem passaram do ‘sistema’ para a ‘sociedade’, da ‘política’ para as ‘políticas de vida’- ou desceram do nível ‘macro’ para o nível ‘micro’ do convívio social” (p.14).

O estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas, “Retrato das Religiões do Brasil”, a partir dos dados do Censo 2000, revela que as igrejas evangélicas brasileiras arrebanharam mais fiéis nos últimos anos nos grupos mais desprotegidos da população. A presença evangélica é maior do que a média (16,22%) em favelas (20,61%), periferias de regiões metropolitanas (20,72%), entre pessoas com até um ano de estudo (15,07%), desempregados (16,52%) e migrantes recentes (19,17%). Para Marcelo Neri, coordenador do Centro de Políticas Sociais da FGV (Fundação Getúlio Vargas), a estagnação econômica da chamada "década perdida" (anos 80) possibilitou a expansão dos evangélicos: "[A igreja] é vista como uma forma de ascensão social (Folha online, 21/4/2005).

O estudo revela o papel importante na rede de relações. Néri (2005) afirma que “As igrejas emergentes cumprem um papel fundamental como rede de proteção social, num momento de desconforto econômico. Elas substituíram em parte o Estado, pois oferecem serviços sociais e cobram impostos, os dízimos”.

Este dado é percebido no bairro Castelo Branco II, onde salas e garagens das casas se transformam em “templos”, isto é, encontramos pequenas igrejas evangélicas, além dos centros de umbanda que ficam nos fundos das casas e apenas reconhecidos por seus participantes ou pela música “empolgante” dos seus tambores que, em algumas tardes, puderam ser ouvidas, já que, nesses locais, não há identificação em frente às casas. Uma das maiores igrejas do bairro é a católica que fica na Rua B 44 e congrega a Comunidade São Carlos e uma Evangélica que fica na rua C 98, esquina com a rua S.

Vivenciando algumas das interações das famílias no bairro, participei de um curso de sabonetes, da feitura do pão caseiro, da festa do padroeiro na

Comunidade Católica São Carlos com a família de Marilene e de uma reunião do pequeno grupo e de um culto da Igreja Adventista do Sétimo Dia com a família de Deise. Seu Jorge frequentava uma Igreja do Evangelho Quadrangular no bairro São João, próximo a Castelo, mas não tive a oportunidade de participar com ele.

Os bares e botecos, o mini-mercado e o mercado do Guido, o maior do bairro, também são frequentados por todos para compra de mantimentos, cigarros, para tomar um martelinho ou uma cervejinha. Alguns têm crédito, outros só pagando em dinheiro. Nas compras “grandes”, isto é, no rancho no mercado do Guido, tem entrega gratuita em casa. As crianças também são frequentadoras dos mercadinhos vizinhos às suas casas, para comprar algo solicitado pelos adultos.

A maioria dos mercadinhos faz parte das casas. Os proprietários e sua família é que “tomam conta” do comércio. É comum observar mulheres com crianças atendendo, pois se torna uma forma de conciliar a criação dos filhos e renda; portanto, a qualidade do mercado e quantidade de mercadorias se diferenciam muito em cada rua do bairro.

Durante esse ano de pesquisa de campo, pudemos frequentar o bairro em diferentes horários, climas e dias da semana. Acredito que isto foi um fator importante para compreender sua dinâmica e complexidade, pois esses fatores possuem consequências importantes em relação à educação das crianças.

Devo salientar um aspecto extremamente necessário para esse processo de inserção que foi o planejamento constante da pesquisa, sendo necessária a coordenação dos locais, dias e horários para visitar, transitar, percorrer. Mesmo havendo um planejamento e acordos estabelecidos com as famílias, tivemos algumas surpresas, como a visita na Vó de Fábio Junior, o outro neto de Valmira, que nos recebeu com muita agressão, pois achou que éramos do Conselho Tutelar, causando um enorme constrangimento à Valmira que nos levou até lá para ver o neto que morava com ela no início da pesquisa.

Foram muitos os desafios que se impuseram para me tornar “menos estranha” e “re-inventar estratégias metodológicas” para uma imersão no contexto pesquisado, como participar das rodas de chimarrão na frente das casas, dar recados ou buscar informações, cumprimentar a todos que passavam, conversar com vizinhos, perguntar sobre os animais, circular pelo

bairro com as pessoas das famílias pesquisadas, na tentativa de vivenciar o contexto, fundindo-me naquela cultura, procurando um enraizamento naquele espaço, naquela cultura e com aquelas pessoas.

Simone Weill fala que o enraizamento é um direito humano esquecido: “todo homem tem uma raiz pela sua participação numa coletividade que conserva vivos alguns tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro” (WEILL, apud BOSI, 1987, p.23). Portanto, considero que foi este enraizamento que a pesquisa me oportunizou, dando um maior sentido às questões pesquisadas e, em especial, à minha história como professora e pesquisadora.

4 O PROCESSO DE PESQUISA

4.1 O OLHAR QUE SE TRANSFORMOU: do estranhamento ao olhar coletivo

Iniciei meu projeto de pesquisa, no capítulo que se referia à metodologia, com um breve poema de Eduardo Galeano e que falava de um menino que, ao se deparar com a beleza e grandiosidade do mar, dizia ao pai: “Me ajuda a olhar!”.

Este também foi o meu pedido naquele momento para a banca, que me apontou caminhos valiosos e construtivos. Assim, o olhar se constituiu num verdadeiro exercício, aquele que deve ser repetido, que se modifica, que envolve estranheza, mas que foi no cotidiano da pesquisa que ele se modificou para se tornar um olhar presente.

Não era mais o olhar de uma pesquisadora que realizou alguns estudos e que obtinha alguns dados do coletivo do bairro, um olhar de quem vê de fora. Ele agora era visto de dentro, interno ao bairro, um olhar de convivência, impregnado por suas cores, cheiros, músicas, expressões, linguagens, sentimentos.

Da estranheza de quem mal podia conduzi-lo pela quantidade de informações visíveis e sensíveis, como a areia que incomodava no sapato ao caminhar pelas ruas do bairro, o não saber como me posicionar nas casas, até que ponto perguntar ou calar, até chegar na intimidade de ser cobrada: *Ah, quanto tempo, estavas sumida, heim!* ou percebida: *A gripe te fez bem, estas mechas ficaram muito boas em ti* ou *vai entrando, tu é de casa e já está acostumada com a bagunça*. Foi uma aprendizagem a possibilidade de construir este olhar, através da troca com crianças, adultos e auxiliares de pesquisa, tornando-a uma construção processual, fazendo o olhar coletivo:

descobrir quem as pessoas pensam que são, o que pensam que estão fazendo e com que finalidade pensam que estão fazendo, é necessário adquirir uma finalidade operacional com os conjuntos de significado em meio a qual elas levam suas vidas(...). Requer aprender como viver com eles, sendo de outro lugar e tendo um mundo próprio diferente (GEERTZ, 2001,p.26).

Construir esta capacidade de “aprender a viver com eles” se fez necessária durante todo o tempo da pesquisa. Foi um exercício constante e coletivo, muitas vezes diferentes olhares, vozes, sujeitos e histórias: *Tu não precisa ter medo, aqui é assim mesmo! O que tu achou que seu Jorge queria nos dizer com aquilo? Eu fui e voltei de bicicleta até o centro, vou sempre!*²⁹

Foram inúmeras as vezes que precisei sair de minha lógica de compreensão do mundo para tentar compreender a partir da lógica das pessoas com quem estava convivendo. Inicialmente transparecia o medo de trilhar pelo bairro, da compreensão dos sujeitos sobre nossa pesquisa, das estratégias que escolhia para as visitas, entre outras inúmeras questões que só através das interações coletivas durante o processo de pesquisa é que pude olhar além de minha própria e restrita compreensão do mundo.

Penso que a pesquisa qualitativa que tem por “objetivo que sua prática possibilite uma melhor compreensão sobre os comportamentos e experiências humanas na perspectiva de reconstituir o processo pelo qual as pessoas constroem os seus significados e descrever em que consistem esses mesmos significados (BOGDAN e BICKLEN, 1997, p. 70) foi a melhor escolha para o desenvolvimento da exploração destes novos cenários.

O estudo “Sociedade de Esquina” de William Wryte (2005) sobre o sistema de relações entre grupos apresenta de forma densa e complexa o papel do pesquisador nas interações e no envolvimento com os grupos pesquisados e dá uma lição sobre a problemática da imersão em “Cornerville”:

A lição foi muito além do emprego de obscenidades e vulgaridades. Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse exatamente igual a elas, na realidade, estavam interessadas em mim e satisfeitas comigo porque viam que eu era diferente, bastava que tivesse um interesse amigável por elas (2005, p.304).

Assim, a pesquisa foi um grande desafio teórico-metodológico para uma professora/pesquisadora. Neste texto, primeiramente justifico a escolha deste referencial teórico metodológico, apresentando algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico; em seguida, um breve resumo cronológico de como foi vivenciado o campo investigado e, de forma mais analítica e descritiva, desenvolvo o texto procurando apresentar o

²⁹ Todas as falas apresentadas em itálico são referentes aos sujeitos da pesquisa.

processo de (re)invenção metodológica construída por mim neste estudo, procurando evidenciar as dificuldades, os desafios e as descobertas de uma professora ao desenvolver o ofício de pesquisadora. Acredito que esta foi uma aprendizagem científico/afetiva rica no sentido de criar pontes e estratégias que possam unir a pesquisa e a formação de professores.

4.2 PROFESSORAS EM CAMPO: a construção do ofício de pesquisadora e a escolha da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico

A escolha por um referencial teórico metodológico da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico foi feita por considerar ser o mais pertinente para responder às questões. Portanto, irei destacar alguns aspectos considerados interessantes, frágeis e complexos que foram vivenciados durante o processo de pesquisa; destaco como importantes ao definirem a perspectiva de pesquisa etnográfica, a partir do referencial de Bogdan e Bicklen (1997).

Esta abordagem de pesquisa permitiu-me estar inserida no campo social da investigação, procurando compreender, através da vivência no cotidiano, os comportamentos, os significados, as lógicas, os valores, as culturas, estabelecendo as relações necessárias com o contexto social, cultural e econômico em que se encontravam as famílias, oportunizando fazer relações entre o particular e o geral, entre questões micro e macro. Fonseca (1999, p.59) considera que o método etnográfico “é visto como o encontro tenso entre o individualismo metodológico (que tende a sacralização do indivíduo) e a perspectiva sociológica (que tende para a reificação do social).

Geertz afirma que a etnografia

é a grande inimiga do etnocentrismo, do confinamento das pessoas em planetas culturais em que as únicas idéias que elas podem invocar são as daqui, não por presumir que todas as pessoas são iguais, mas por saber quão profundamente não o são e , apesar disso, quão incapazes são de deixar de levar em conta umas às outras (2001,p.81).

O desafio da tese será procurar explicitar a especificidade desse modo de vida, estando atenta não para romantizá-lo, idealizá-lo ou desqualificá-lo,

mas problematizá-lo em relação ao contexto histórico e social mais amplo, e sugerir propostas educacionais pensadas para atender às camadas populares.

Portanto, penso que a escolha da metodologia de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico foi ao encontro das necessidades e expectativas da pesquisa e das pesquisadoras, alertas para um olhar que não se centrasse na falta, na privação, na negatividade, mas no que é particular, singular e específico naquele contexto.

A pesquisa de campo ocorreu no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2008³⁰, sendo realizada diretamente no bairro, nas casas e nos demais contextos vividos pelas crianças e suas redes familiares. Convivemos com as famílias em suas casas, passeamos pelo bairro, visitamos familiares, cultos e grupos da igreja, escolas, cursos na igreja, cotidiano da casa e do trabalho, idas e vindas das escolas, durante a semana, finais de semana, feriados, durante o dia e até mesmo à noite.

Já que a investigação qualitativa tem como objetivo ser descritiva, e o ambiente pesquisado foi a casa, a família e seus contextos, ficava praticamente impossível realizar algum registro enquanto estava vivenciando as situações com as famílias, já que ao chegar nas casas participava da situação que as pessoas estavam vivendo e era convidada a ajudar a lavar louça, sentar e conversar, recolher roupas na corda, assistir à televisão. Eventualmente, entre o caminho de uma casa e outra, procurava realizar algum registro de fala, palavras usadas, que posteriormente pudesse me remeter à escrita do diário de campo, que se realizava em turnos opostos às visitas. Considero importante salientar a dificuldade que tive em descrever o vivido, devido à complexidade de experiências a cada dia! Descrever e escrever a experiência já passada também foi um grande exercício de expressar, através de palavras, a densidade do cotidiano, bem como as relações, reflexões que estabelecia com as teorias e as questões estudadas.

Para construir os caminhos de inserção e aproximação no cotidiano nas famílias foi necessário estabelecer vínculos, sendo uma tarefa difícil que precisou de calma, sensibilidade, atenção. Portanto, foi um processo longo, com idas e vindas, recuos e ousadias, para que a vivência pudesse me levar a

³⁰ Ao final do capítulo, elaborei um cronograma do processo de pesquisa para a visualização do leitor da temporalidade dos processos metodológicos vivenciados.

compreender e problematizar as lógicas e os significados que envolviam o cuidado e a educação das famílias em relação às crianças pequenas.

Ao perceber que esses significados também eram construídos a partir das relações que as famílias tinham com as escolas das crianças, percebi que, além de ouvir as famílias, também seria interessante ouvir as professoras das crianças nas escolas, porque eram o elo da escola com as famílias. Como pesquisadora, necessitei ampliar a perspectiva do estudo, olhando e ouvindo o outro lado. Nesse sentido, através das famílias, pude contatar essas professoras e marcar entrevistas para conversar sobre a relação família e escola, o que possibilitou uma análise sobre essa relação.

A compreensão do significado da pesquisa foi vital durante todo o processo, tanto por parte da pesquisadora, quanto por parte das famílias pesquisadas. Durante vários momentos, fui questionada pelas famílias: *Mas o que mesmo vocês estão estudando? Tu estás entendendo? Tu é testemunha do quanto eu cobro deles?*, além das questões de pesquisa problematizadas cotidianamente por mim: O que fazem em relação ao cuidado e educação das crianças? Quais seus critérios e lógicas? O que dizem sobre o que fazem? Quais as condições e fatores que influenciam? Ao fazer e refazer as questões de pesquisa, eu revia o caminho e suas possibilidades.

A presentificação do problema de pesquisa foi uma estratégia importante para a contínua avaliação do processo, bem como para a articulação de outras questões que faziam parte dos contextos pesquisados: Por que mulheres jovens “escolhem” cuidar e educar seus filhos quando pequenos? Por que avós, que tiveram seus filhos na creche, hoje priorizam o cuidado pessoal dos netos? O que leva uma família extensa realizar um intenso rodízio para o cuidado e educação das crianças pequenas, não deixando sair a educação do ambiente familiar? Em que momento as mães acham que podem ir trabalhar e “deixar” os filhos aos cuidados de “outros”? Por que diante de uma situação de miserabilidade, a família diz que a mulher não precisa trabalhar e sim cuidar dos filhos pequenos? Fatores e lógicas que envolvem essas e muitas outras “escolhas” foram problematizadas no decorrer do trabalho.

Esta pesquisa procurou levar em consideração aspectos importantes definidos por André (2001) no que se refere à pesquisa etnográfica, como o papel da teoria na construção de categorias, a necessidade de respeitar

princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento³¹ (esforço deliberado do familiar como se fosse estranho) e o desenvolvimento do campo com uma observação planejada e instrumentos de registros muito bem elaborados, os quais serão evidenciados de forma analítica e descritiva no decorrer deste texto.

4.3 O COTIDIANO DA PESQUISA

O cotidiano da Pesquisa: do Outro

- Da imersão
- Da inserção
- Do estranhamento
- Da intimidade
- Do acolhimento
- Da exclusão
- Da negação
- Do deslocamento
- Do frio e do calor
- Do claro e do escuro
- Da chuva
- Dos bichos
- Dos cheiros
- Do toque
- Da empatia
- Da reclamação
- Do desabafo
- Da história
- Do castigo
- Da televisão
- Da música
- Do bate papo
- Do olhar
- Da escuta
- Do medo
- Da alegria
- Do sucesso
- Do fracasso
- Da religião
- Do samba
- Da doença
- Do hospital
- Da rua
- Do asfalto
- Do mercado
- Do amigo
- Da vizinha
- Da rede
- Do contexto
- Do parente
- Do irmão

³¹ Fonseca (1999) considera estranhamento o que é especificamente desconhecido em algum acontecimento no campo.

Pesquisar o cotidiano de famílias de um bairro popular do município de Rio Grande tornou-se um desafio, pois me tirava do lugar-comum, de minha vida e de meu cotidiano e iria inserir-me na vida dos outros, estranhos. A pesquisa no/do/com o cotidiano envolveu sensibilidade para conviver com a imprevisibilidade e para poder apreendê-la, procurando desestabilizar todas as certezas e pré-concepções que poderiam me envolver até aquele momento.

O percurso metodológico que está sendo narrado envolve uma idéia de quem tentou sair do topo e da superfície para estar na base, manter-me atenta para envolver-me nos acontecimentos da vida cotidiana das famílias pesquisadas. A idéia de que “Usando o cotidiano como sonda para captar camadas inacessíveis aos instrumentos mais usuais do conhecimento sociológico. Farejando pistas indicadoras, ao manifestarem-se como sintomas” (PAIS, 2003, p.67)

Gilberto Velho, ao fazer a apresentação à edição brasileira de “Sociedade de Esquina” (Whyte,2005), discute sobre o papel do observador participante e sua posição ético-científica na compreensão dos fenômenos sociais. Portanto, o respeito ao “outro”, que envolve a relação de estranhamento e proximidade, não permite uma relação de alteridade, ao contrário, é a experiência com os contextos pesquisados, participando de suas dificuldades e dramas, por períodos de tempo mais extensos, representava, de saída, um esforço para não ficar preso ao senso comum, estereótipos e pré-conceitos, estudando situações em que matizes, ambigüidades e contradições são características inescapáveis (2005, p.13).

Considero que o afeto que conquistei com a maioria das famílias foi um desses sintomas o que fortaleceu o percurso da pesquisa, o que me possibilitou hoje narrar através de um texto que é atravessado pelas potencialidades das vidas, pois muito mais do que contar a miserabilidade, as dificuldades que emergem das relações das famílias com a educação das

³² Este pequeno texto foi escrito a partir de uma conversa com as auxiliares da pesquisa sobre tudo que vivemos neste período de pesquisa.

crianças, preocupa-me dar conta de apresentar a humanidade e a complexidade das microssociedades que são as redes familiares.

Achutti (2004) ao questionar sobre o papel do etnógrafo, afirma: “o etnógrafo transcreve a cultura, os hábitos, em suma, a riqueza da vida do outro. Para isso, ele faz pesquisas, não sobre o outro, mas mais precisamente com ele, como observa sempre Arlaud” (p.303). Neste sentido, esta pesquisa com as famílias foi um período intenso de convivência, de troca, de descobertas e de compartilhamento de vida.

Durante os dois primeiros meses dos verão de 2007 realizei visitas entre duas a três vezes por semana, o que denominei de processo de inserção e aproximação. Inicialmente tivemos algumas dificuldades como o intenso calor, os horários das visitas, o medo dos cachorros que eram nossos primeiros interlocutores ao chegarmos à frente das casas.

Considero que os meses de Janeiro, Fevereiro e Março foram os que se caracterizaram como a inserção em campo, o estabelecimento de alguns vínculos que nos deram autorização para participar do cotidiano de suas vidas! Nos meses de Abril, Maio, Junho, Julho e Agosto, conseguimos vivenciar o cotidiano em diferentes dias e horários, as dificuldades que o inverno intenso nos apresentou, impedindo nossas visitas ou até mesmo de encontrarmos crianças e familiares hospitalizados, além da dificuldade de permanecermos um tempo mais longo nas casas, devido ao restrito espaço disponível. Descobrimos que, em alguns dias, era preciso avisar as famílias de nossas visitas, combinar o horário; em outros, era melhor a “visita surpresa”, e às vezes nós é que nos surpreendíamos, pois eles é que não estavam em casa, aí deixávamos bilhetes avisando que havíamos passado por ali.

Para sabermos mais sobre o cotidiano, lançamos a possibilidade de as famílias tirarem fotos dos momentos do cotidiano em que não estávamos presentes e, logo após as fotos reveladas, realizamos entrevistas, com o objetivo de problematizar os sentidos da educação das crianças a partir de “Retratos do Cotidiano” escolhidos pelas próprias famílias.

Também as conversas com vizinhos e agentes comunitários de saúde sempre foram privilegiadas para “receber notícias das famílias”, isto é, foi de extrema importância o apoio deles na troca de informações sobre as famílias. Nos meses de setembro, outubro e novembro, fizemos visitas nos demais

contextos, locais que as famílias frequentavam e que, devido a uma certa intimidade, fomos convidadas ou nos convidamos para participar, como “pequeno grupo da igreja da Deise”, o “Curso de Sabonetes com a Marilene”, a “Visita na avó de Fábio Júnior com Valmira”, a “Ida a Lan House com Gisselle”, a “Ida aos posto de saúde com Michele”, a “Conversa no local de trabalho da mãe de Júlia e Emile, netas da Vó Vera”.

A partir de uma convivência com as famílias e de uma frequente reflexão sobre as questões de pesquisa, solicitamos um contato com as escolas em que as crianças pequenas estudavam e através delas fomos apresentadas às professoras das crianças com as quais realizamos entrevistas, com o objetivo de compreender a complexidade do sentido que envolve “Os significados de cuidado e educação” e como este sentido se estabelece na relação com a escola. Portanto, nos meses de outubro e novembro realizamos entrevistas com seis professoras, quatro de educação infantil e duas do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos.

Ao final da pesquisa, entre dezembro e Janeiro de 2008, tínhamos algumas questões para problematizar, então agendamos entrevistas com as famílias e solicitamos a participação de todos que pudessem (tanto adultos como crianças).

Descobrimos que, no decorrer da pesquisa, passamos por algumas etapas que se diferenciaram pelo período (alguns mais longos, outros mais rápidos) que ocorreram em cada família (de diferentes formas e intensidades), mas em todos eles procuramos deixar claro que, embora em posições diferentes (pesquisadores/pesquisados), o princípio base da relação que estávamos estabelecendo seria o respeito e o zelo por cada uma das pessoas e por suas histórias.

Como me relacionar com as pessoas pesquisadas foi uma questão presente em todo o processo e que, ao respondê-la, (re)organizava estratégias de inserção. Mesmo que inicialmente não tenha tido clareza, estratégias metodológicas que foram se construindo durante a pesquisa auxiliaram na vivência com as famílias em seus contextos cotidianos.

Compartilho com Filho (2007) sobre a necessidade de que

A permanente atenção em evitar a cristalização dos sentidos atribuídos aos fenômenos observados e evitar a generalização do que é singular representou a articulação entre todos os elementos que nortearam a minha experiência em suas práticas, em minhas táticas (p.108).

Neste sentido, a pesquisa é um contínuo processo de (re)construção e que me possibilitou fazer relações importantes, já que esta experiência com os contextos familiares me permitiu olhar de outro foco a relação família e escola. Transcrevo aqui o percurso desta “(re)invenção metodológica” que percorri ao elaborar estratégias e práticas de pesquisa, procurando fazer uma análise deste processo.

4.4 AS MULHER DA FURGI! ESTRANHAMENTO E DESCONFIANÇA

Conforme nossa imersão no cotidiano do bairro, iniciamos a fazer visitas sozinhas, percorrendo as ruas, aventurando-nos nos espaços habitados na maioria das vezes por homens, adultos, talvez desempregados, e também crianças brincando na frente das casas. A infinidade de ritmos e sonoridades advindos dali causaram um grande impacto, assim como nos comunicarmos com os cachorros ao darmos um sinal (batendo palmas, gritando, batendo no portão,...). Os transeuntes no bairro, como vendedores (frutas, materiais de limpeza, sacolé,...), funcionários da CEEE (empresa de energia) Corsan (empresa de água e saneamento básico), prefeitura municipal (limpeza das valetas, recolhimento do lixo...), bem como policiais atendendo alguma ocorrência (violência contra mulher, busca de foragidos da prisão, tráfico de drogas...) e crentes de diferentes tendências evangélicas religiosas, foram algumas das relações que ali estabelecemos. Portanto, habitar um novo bairro foi nos submeter a um “desenraizamento crônico”, utilizando a expressão de Lévi-Strauss (1955,p.57).

Inicialmente usávamos crachás com nosso nome, o nome do “Núcleo de Pesquisa” e da Universidade, na tentativa de sermos conhecidas e respeitadas, isto é, não sofrermos nenhum tipo de violência, o que revelava um pouco do sentimento de medo que nos envolvia no início da pesquisa, já que conhecíamos o bairro principalmente através de diferentes conceitos

repassados pela mídia e até mesmo colegas da universidade, professoras da rede.

Portanto, o estranhamento e desconfiança era recíproco, eles nos percebendo como *as mulher da FURG* que também eram enunciadas através das perguntas sobre o que estávamos fazendo lá, qual era a nossa pesquisa, o que queríamos saber... Foi só através do convívio, das visitas constantes, dos bilhetes deixados quando não encontrávamos ninguém em casa, é que fomos nos tornando “familiares no cotidiano do bairro e na vida das famílias”, tanto que quando algum vizinho nos avistava na rua já sabia quem iríamos visitar e já nos dava alguma informação sobre o “paradeiro da vizinha”, dizendo: *Ih perderam a viagem, ela foi no centro levá o guri na Santa Casa, mas voltem mais tarde, ela sempre chega cedo, se não passá na mãe dela.* Essa fala denota que a vizinhança reconhece nossa “estranheira” pois precisávamos “viajar” para chegarmos ao bairro.

Gilberto Velho, ao discutir sobre o estranho e o familiar, afirma que o objetivo é de estranhar o familiar, mas primeiramente precisamos nos tornar “familiar” e este é um caminho longo que precisa ser percorrido. Nesse sentido, a antropologia nos ajuda através do “estudo dos indivíduos, de suas singularidades, mas compreendidos em suas redes sociais, sujeitos de uma ação social construída a partir de redes de significados” (p.16). Foi assim que os sentidos do bairro, dos sujeitos e das nossas relações foram compostos em uma grande rede.

4.5 AS GURIA DA FURG. APROXIMAÇÃO

A observação participante foi o elemento da pesquisa que nos exigiu uma constante reflexão das questões percebidas, dos fatos vividos, ajudando na elucidação da própria percepção. Para isto foi preciso tempo para a investigação e responsabilidade sobre os dados observados e vividos, que muitas vezes exigiram o estabelecimento de um elo de confiança e empatia junto aos sujeitos pesquisados, tendo o cuidado para não construir uma idéia romantizada do contexto.

Bogdan e Biklen (1997) afirmam que o observador participante deve ter como meta prioritária a produção dos dados. Os autores questionam:

Em que medida o que eu faço se relaciona com este objectivo? Se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador. No entanto, isso não significa que se tenha que passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. Por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos (p. 128)

Woods (1989) apresenta os principais requisitos da observação participante: “um olho prevenido, um ouvido fino e uma boa memória” (p.58), além de mencionar a sensibilidade e a reflexão. Considera que, com estas características, o pesquisador terá dados embasados em observações, reflexões e informações que servirão de indicadores para as análises³³, afirmando que o principal objetivo é o registro mais completo e fidedigno das observações vivenciadas no dia-a-dia da pesquisa, sendo que toda a investigação estará implicada pelo “vigor e pela exatidão deste material” (p. 61)

As idas e vindas em campo possibilitaram que pudéssemos nos integrar ao contexto pesquisado, mas para isto foi preciso estar inserido ali, o que envolveu sentimentos de ambos os lados, do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa, como acolhimento, resistência, empatia, repulsa. Bogdan e Biklen (1997) sugerem que

os sentimentos do observador podem constituir um importante indicador dos sentimentos do sujeito e, como tal, uma fonte de reflexão. Podem também ajudar o investigador a formular questões que o conduzam às experiências dos sujeitos. Se cuidadosamente separadas, selectivamente apresentadas e apropriadamente expressas podem também ser uma maravilhosa via para desenvolver uma relação (p.133).

Observávamos e éramos observados pelos moradores do bairro, pelas famílias. Conforme percebíamos os cumprimentos dos vizinhos, em frente a casas e bares, encontros pela FURG e CAIC, íamos com bolsas para levar chaves, celular, máquinas fotográficas e não tínhamos mais a apreensão inicial, pois já éramos conhecidas como *As guria da FURG*.

Ao nos tornarmos “familiares” e estreitarmos laços de diálogo, trocas de informações e até mesmo favores; íamos aproximando-nos cada vez mais das pessoas que pertenciam às seis redes familiares que escolhemos. A partir das visitas, podíamos estar mais próximas e perguntar *como está o novo emprego do Omar?* ou *como foi o primeiro dia de aula do Dérick?*

Diário de Campo- 26/ de fevereiro de 2007 – Casa da Vó Vera - tarde

Chegamos à casa da Vó Vera e lá estava meio tumultuado. Havia uma vizinha chorando muito porque fazia três dias que seu filho desaparecera. Ela teria ido lá para falar com Júnior *vê se ele sabia do filho*. Ele falou que o viu numa festa no Cassino, mas foi no último dia que ele havia saído; como ele estava acompanhado de outro rapaz, ela pergunta se Júnior teria o número dele. Ela chora muito porque não tem como ligar, não tem dinheiro nem para comprar um cartão telefônico.

As crianças presenciam todos os relatos e choros. Nós também e ficamos conversando ali com elas. Eu ofereço meu celular para que faça uma ligação e verificar se o amigo do filho tinha notícia. Felizmente o amigo disse que falou com ele na noite passada!

A vizinha fica muito aliviada e diz: *ah, obrigada! Graças a Deus, a gente nunca sabe o que pode acontecer, vê tanta coisa na tv, eu já estava pensando no pior!*

Emprestei o celular porque era a minha única forma de contribuir com aquela situação e principalmente porque sei que, se Vó Vera tivesse oportunidade, seria solidária com ela! As pessoas são muito solidárias por aqui, em especial quando se trata de uma situação com um filho! Como também sou mãe, logo me coloquei no lugar daquela mulher, o que também contribuiu para minha atitude, embora tenha pensado na possibilidade de isto se tornar um hábito.

Vó Vera iniciou a retirada da fralda de Júlia. Está sempre com penico por perto e sempre oferecendo e colocando-a sentada para fazer! Diz que tem escapado pouco e que às vezes ela até pede! O penico fica ali, na sala, sempre perto!

A Loja (estão fazendo uma lojinha de presentes na garagem da casa) já está quase completa, mas parece que não estão muito empolgados para abrir.

Vó Vera aparenta cansaço, acho que no verão as crianças se agitam mais, ficam mais na rua e seu pique é cada vez menor!

Vó Vera me conta sobre o episódio da acusação de seu filho. O pai de uma menina o acusou de ele ter abusado dela! Mas não havia provas. Ela acredita que foi puro preconceito porque ele é negro! E parece que a menina é branca!

(Algum tempo depois a menina estava grávida e vai morar com Júnior na casa de Vera, rompendo o relacionamento com os pais!)

O relato deste diário expressa episódios de busca de proximidade entre pesquisadora e Vó Vera. E foi nesta “troca” que as famílias começaram apresentar “códigos” que revelavam um “aceite em participar da pesquisa”, que se apresentavam com um sentido muito mais complexo do que simplesmente o ato de assinar o termo de consentimento informado; estes códigos revelavam a permissão para entrar no seu cotidiano.

O Diário de Campo foi meu parceiro de reflexões e expressão de sentimentos que se traduziram em texto durante toda a pesquisa. O diário de

campo traduz um pouco da nossa capacidade de olhar, de escutar, de observar, de perceber, de analisar e por fim, escrever:

O texto é um ponto de fixação das realidades que os órgãos dos sentidos captaram - mas é também o lugar da construção do seu significado sócio-cultural e o lugar de onde emanará a *grounded theory* (GLASER e STRAUSS, 1967) que os dados autorizam (FERNANDES, 2002, p.24).

Portanto, a escrita do diário foi além das descrições do observado³⁴, pois ao escrever já estava prenhe de sentimentos, diálogos, reflexões...

Considero importante salientar a dificuldade que muitas vezes senti de passar um dia inteiro “imersa em campo”, vivenciando uma série de situações. Ao chegar em casa à noite, tomada pelo cansaço e pela intensidade das experiências no campo de pesquisa, era também chegada a hora de registrar o vivido, e a escrita se tornava um momento de uma nova “imersão”. Era através do diário de campo que amarrava os fios e fazia as conexões que conduziram todo o processo de observação. Ao descrever cenas, diálogos, ambientes e contextos, expressava já os significados construídos no diálogo entre pesquisadora, auxiliares de pesquisa e sujeitos pesquisados.

Caria (2002) entende que

compreender o outro supõe contrariar a representação social (inclusive científica) de que os dominados e os “estranhos” seriam indignos, menores, inferiores, deficitários, pobres em recursos e capitais, isto é, seriam áctores de se construir em autônomo no plano cognitivo e cultural (p.12).

Neste sentido, a discussão das questões e dados com as auxiliares de pesquisa e também com os sujeitos pesquisados possibilitava a discussão do que era “familiar”. Assim, a escrita do diário se tornava um texto dialógico e polifônico, pois era a expressão de muitas vozes.

Compactuo com Sarmiento (2003) em relação às características do texto etnográfico: é interpretativo, o que interpreta é o fluxo do discurso social, este discurso deve ser fixado em “formas pesquisáveis”, e a descrição possui uma dimensão microscópica. Salienta que uma das críticas a Geertz é da

³⁴ A partir de um levantamento realizado em todos os diários escritos por mim, no total foram 50 dias distribuídos entre Janeiro de 2007 a Janeiro de 2008 em que permaneci no contexto pesquisado, fazendo visitas e também algumas entrevistas. Todos os dados foram descritos após a imersão de campo, sendo necessário a construção de notas prévias, sendo necessário um tempo considerável, praticamente o mesmo período destinado às visitas para a elaboração de um texto com a descrição das vivências.

centralidade do autor em relação ao discurso dos atores, propondo o diálogo e a troca de papéis entre investigadores e investigados, tornando o texto polifônico.

Estas vozes estão expressas através do texto, que possui uma autora, por isso, a decisão de escrever em primeira pessoa do singular, para caracterizar minha ação interpretativa do texto final. O diário de campo pressupõe uma descrição densa, expressão de Geertz (1989) para dar conta das dimensões simbólicas da ação social. O texto expressa o “tecido simbólico, a marca inscrita da linguagem com que o autor faz as interpretações das realidades sociais” (SARMENTO, 2003, p.166).

Ao fazer uma releitura atenta e profunda dos diários escritos de janeiro de 2007 a janeiro de 2008, percebo as transformações da linguagem revelada através das impressões, das contradições, das notas que não deveriam constar no relatório final, das percepções e sentimentos que foram destacados em alguns títulos que nomearam os episódios descritos no decorrer desse ano de pesquisa.

Acredito que

nesta pesquisa fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber e transmitir a memória de alguém, um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças (BOSI, 1983,p.2).

Foi nesta perspectiva de vivência e troca que os diários são expressão desta multiplicidade de vidas compartilhadas, tornando-se “palavras vividas”.

4.6 *ENTRA, QUE TU JÁ É DE CASA. RELAÇÕES DE CONFIANÇA*

Conforme o tempo de convivência se efetivava com as famílias, percebia que muito mais “tempo” necessitávamos ficar nas casas, pois passavam a adquirir uma espécie de “confiança” traduzida em intimidade, o que os disponibilizava para contarem coisas íntimas de suas vidas, tanto problemas como alegrias, o que já viveram até ali. Muitas vezes isto era demarcado como “um desabafo” ou até mesmo uma troca de informação, para que “sutilmente” soubessem nosso parecer sobre o assunto, isto é, ter nossa opinião, como aconteceu com Deise que, inúmeras vezes, nos sentávamos à mesa e ela contava histórias de sua infância e de seus desejos de estudar. Também o

compartilhamento de suas histórias através da “mostra de fotografias”: era uma grande prova de troca.

Neste sentido, parecia-me que mostrar fotografias tornava-se um modo de legitimar as histórias que nos contavam e de vivenciar a emoção de ter vivido aquele momento, como foi quando Jorge e Valmira nos contaram sobre seu engajamento no “Movimento de Luta pela Moradia”, sua participação numa passeata em Porto Alegre e a posse pelo movimento de um prédio localizado na rua Borges de Medeiros. A alegria que os envolvia enquanto nos narravam e mostravam as fotografias diferenciava-se das outras vezes que nos relataram fatos comuns de suas vidas. A fotografia, naquele contexto, significava a “eternização do momento” que era compartilhado por nós, em dois sentidos: de troca afetiva e de solidificação da informação.

Esta relação de confiança também era estendida às casas e ao bairro como um todo. Quando chegávamos, os vizinhos já nos cumprimentavam e davam informações com muita naturalidade, assim como o dono do barzinho da esquina, o barbeiro, as crianças que circulavam entre CAIC/FURG; eles sorriam e vinham conversar conosco, o que tornou desnecessário o uso do crachá e passamos a sentir que tínhamos um lugar naquele bairro, mas, reconheço, nenhum momento me “tornei de lá”. A circulação tranquila foi um processo importante para o desenvolvimento da pesquisa.

No cotidiano das casas das famílias, o uso do banheiro, pedidos de água, empréstimos de bicicleta e guarda-chuva, convites para café e almoço e empréstimos de cds e dvds, também evidenciavam que a relação entre pesquisadoras e famílias era cada vez mais permeada por uma intimidade e confiança. É importante esclarecer que esta troca também foi vivenciada com algumas tensões, típico de quem não era um “nativo”, como quando comentávamos de nossa sede durante o verão, e eles nos ofereciam água direto da torneira; num primeiro momento o não aceitar, pois não sabíamos da qualidade da água; poderia causar um constrangimento muito grande entre ambas as partes; então, mesmo receosas, tomávamos a água e sentíamos a reciprocidade das famílias, pois estávamos realmente compartilhando de suas “formas de viver”.

Penso que todas as etapas da pesquisa foram perpassadas por dúvidas que envolvem uma professora/pesquisadora na tentativa de desenvolver uma pesquisa de caráter etnográfico não sendo uma antropóloga de formação, mas na complexa trama de configurar o olhar na perspectiva da antropologia, evidenciando o que é específico daquela comunidade e daqueles contextos familiares. Segundo Dauster,

este olhar teórico inaugura-se como “exterior”, “distanciado”, e como um discurso sobre “o outro” ou o “exótico”, problematizando e comparando a diferença entre modos de vida, descobrindo o arbitrário e o particular, desnaturalizando os comportamentos e desvendando os princípios subjacentes (1989, p.3).

Portanto, o processo de pesquisa envolveu um trânsito entre o mundo do pesquisador e os elementos do cotidiano daquele mundo denominado “Castelo Branco II”, onde me movimenteí entre o que me era exótico e se tornou familiar, o que era descontínuo se tornou contínuo. Na tentativa de superar estereótipos, lancei mão de estratégias e vivências para estabelecer uma relação que pudesse apresentar “outra leitura da diferença”, na busca de um olhar relativizador que, para a antropologia, traduz-se no processo de “estranhar o familiar” (Velho, 2003) para entender a dinâmica, as regras, os códigos, os sentidos, visando a “conhecer o outro”, na perspectiva de pensar a diferença.

O primeiro momento em que utilizei a fotografia foi com a intenção de apreender o cotidiano a partir das perspectivas das famílias. Portanto, levei uma máquina fotográfica manual com um filme de 24 poses e estipulei o prazo de mais ou menos duas semanas para que cada família procurasse tirar fotos do cotidiano das crianças, de eventos e episódios significativos que se referiam ao cuidado e à educação, em especial de momentos e horários que são difíceis de acompanharmos como durante a noite e finais de semana. Procuramos deixar claro que as fotos iriam pertencer às famílias e que nos auxiliariam para uma entrevista sobre o cotidiano das crianças. Também procuramos explicar algumas noções básicas para o manuseio da máquina, e um adulto assinou um termo de compromisso pelo aparelho. Inicialmente planejamos um mês para fotografar, revelar e entrevistar. Nesse período, foram inúmeros os problemas com as máquinas: duas foram substituídas e outras duas os filmes queimaram.

As fotos foram tiradas no período de 05 de maio a 10 de julho de 2007, e as entrevistas entre julho e agosto.

A compreensão dessa proposta pelas famílias evidenciou as diferentes formas de olhar o cotidiano; assim, “se fotografar é dar a ver, fotografar é também, *a priori*, uma forma de pensar e olhar o real” (ACHUTTI, 2004, p.99). As fotos oportunizaram um descondicionalamento do meu olhar e possibilitaram apreender o cotidiano na perspectiva das famílias: a hora de dormir e acordar, as festinhas, o final de semana, a festa na escola, a hora dos temas, as brincadeiras, a visita de familiares, enfim, através da fotografia pude refletir e conhecer um pouco mais sobre o cotidiano da educação das crianças em seus contextos familiares. As fotografias foram elementos de inspiração para mim enquanto escrita da tese³⁵.

A fotografia também, para aquelas famílias, teve um sentido especial, pois a grande maioria não tinha acesso a máquinas fotográficas, e as poucas fotografias que possuíam são guardadas com apego ou colocadas em evidência em suas estantes. Portanto, ao receberem um álbum com fotos do cotidiano também “foi simbólico no sentido de celebrar o dia-a-dia”.

A fotografia permite ver aquilo que não se tem tempo de ver, porque ela fixa o instante. Eu diria ainda mais, ela memoriza, ela é a memória..(...) O milagre é que essa emoção que emana de uma fotografia muda testemunha um fato que foi fixado num instantâneo e que vai ser sentido por outras pessoas, revelando assim um fundo comum de sensibilidade, frequentemente não expresso, mas revelador de sentimentos profundos quase sempre ignorados. (VERGER, 1999, apud ACHUTTI, 2004)

Marilene, ao ver seu álbum de fotografias, olha-me e diz: *Eu não imaginava que a gente tava assim*. Pergunto: *Assim como?* Ela diz: *Ah, o tempo passa e a gente não se enxerga; olhando estas fotos eu vejo como eu tô velha, olha os meus cabelos brancos, e as criança? Tão tudo grande, já não são mais os meus bebezinho!*

³⁵ A banca após a defesa da tese indicou que na revisão para a versão final fosse retirada todas as identificações que comprometessem os sujeitos da pesquisa, em especial às das crianças. Portanto todas as imagens que foram compondo o processo de pesquisa, bem como as fotografias tiradas pelas famílias foram retiradas na versão final..

A fala de Marilene reforça o sentido da fotografia como conteúdo humano e portadora de uma intencionalidade que leva o outro a interrogar-se, pensar-se e refletir-se:

não existem fotografias que não sejam portadoras de um conteúdo humano e, conseqüentemente, que não sejam antropológicas à sua maneira. Toda fotografia é um olhar sobre o mundo, levado pela intencionalidade de uma pessoa, que destina sua mensagem visível a um outro olhar, procurando dar significação a este mundo. (SAMAIN, 1993, p.7)

Quando a máquina fotográfica já era comum às famílias, e eu já tinha uma inserção segura no bairro, ela também passou a ser um instrumento de coleta de dados que me ajudou a fixar e complementar meu olhar sobre a complexidade das questões observadas e que envolviam o cuidado e a educação das crianças pequenas.

4.7 QUERES AJUDA?! NECESSIDADE DE UM RETORNO

Conforme a pesquisa se desenvolvia, questionava-me sobre se aquelas famílias pensavam em receber algo em troca, se estavam realmente entendendo o sentido da pesquisa, se sentiam-se usadas por mim, utilizando o seu tempo, ocupando o espaço de suas casas. Tomada por essa angústia e sabendo das limitações a curto prazo deste estudo, também percebi que o efetivo retorno/troca que estávamos estabelecendo entre pesquisador e pesquisados tinha um apelo pessoal e afetivo. Sentiam-se diferenciados por terem sido os “escolhidos” para a pesquisa.

Também percebi que este retorno foi solicitado por eles em alguns momentos, através da busca de informações e solicitações, como *Tu não sabe se tão precisando de gente lá na FURG? Tu não conhece ninguém lá dentro do colégio pra me conseguir uma transferência para o Pablo? Tens algum livro sobre história do hip hop? Ou por minha parte: Queres que eu pesquise para ti os horários do médico que trata de sangue lá no centro? Queres que eu passe no posto e pergunte para pediatra se ele já pode ir na escola depois de quantos dias com catapora e te ligo depois? Se quiseres, posso imprimir o teu currículo. Meu primo tem uma padaria, vou ver se ele não precisa de um padeiro!*

Em alguns momentos, percebi que as famílias sentiam a necessidade de ampliar os “efeitos” da pesquisa em suas vidas e penso que, de alguma forma, procurei estabelecer uma troca permeada por afetos, como, por exemplo, em algumas datas comemorativas em que os presenteiei, como no dia das mães em que dei uma xícara recheada com bombons e um cartão, no dia dos pais uma caneca com balas de café e no dia das crianças um copo plástico com canudo para cada uma das crianças. O carinho com que todos receberam e a minha alegria de perceber que sempre usavam e lembravam de mim, de alguma forma poderia simbolizar a minha passagem pela vida deles, bem como o cuidado que eu procurava estabelecer em nossa relação.

Assim, no mês de junho de 2007, devido a problemas de doença, não fui realizar visitas, mas, através das auxiliares de pesquisa, enviei uma carta explicando minha ausência e mandei livros de história para cada família. Foi interessante que, no meu retorno, todos demonstraram atenção e preocupação: *Como estás? Sentimos tua falta! O Davi lia todos os dias a historinha. Ih, essa gripe te fez bem, tá mais bonita com estas mechas no cabelo! Estás melhor? E as guria não pegaram? Aqui também ficô todo mundo doente!*³⁶

Tentei ser útil na vida das pessoas em sentido concreto, ajudando no que era possível e procurando não causar nenhum dano ou expectativas na nossa relação; descobri que sempre que dava qualquer tipo de retorno como escrever cartas, bilhetes, buscar informações, pesquisar, explicar algo como o funcionamento do celular, ajudar a lavar uma louça, tirar a roupa da corda, eu estava cooperando, interagindo e me tornando “alguém da casa”, como tentava ser. Penso que era isto “que eles esperavam de mim”, este era o “retorno” que naquele momento eu poderia dar e acredito que esse foi o lugar que ocupei na pesquisa, iniciando como uma *mulher da FURG* e me tornando a *Simone que fazia uma pesquisa e já era de casa*, pois era assim que eles evidenciavam quando eu chegava *Entra, que tu já é de casa!* ou quando chegava alguma visita e me apresentavam: *Essa é a Simone, ela faz uma pesquisa aqui em casa!*

³⁶ Estas falas retiradas dos diários de julho de 2007 referem-se a diferentes pessoas que comentavam minha ausência, referem-se às mechas que fiz no cabelo, e as gurias são minhas duas filhas pequenas.

Ferreira (2003) relata que ao inserir-se no contexto de pesquisa, sua formação escolar diferenciada permitiu que seus vizinhos a procurassem para solucionar situações, possibilitando a pesquisadora estar “mais por dentro e mais perto da vida local e de seus protagonistas” (p.106). Salienta ainda que foram “oportunidades ímpares de aproximação e estreitamento de relações entre mim e os meus vizinhos para a criação de um reforço de confiança”.

4.8 MAS O QUE VOCÊS QUEREM SABER MESMO? COMPREENSÃO DO SENTIDO DA PESQUISA

Desde nossos primeiros encontros, compreendi que o bairro Castelo Branco II e cada contexto familiar pesquisado possuíam uma organização específica, portanto todas as estratégias citadas ocorreram de formas diferentes, mas considero que tanto por parte das famílias como das pesquisadoras a busca constante pelo sentido da pesquisa foi comum em cada fase. Nós precisávamos ir e vir na questão de pesquisa: compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas, assim como nas problematizações que envolviam esta questão e o cotidiano da pesquisa. Assim, como numa máquina fotográfica, nosso foco se limitava e se ampliava conforme o “zoom” que aplicávamos neste olhar.

Penso que também as famílias evidenciaram a necessidade constante de compreender a pesquisa, muitas vezes nos questionando, querendo nossa opinião, necessitando de ver algo concreto como levar o filho até a Universidade. Assim, as questões abaixo expressas, em diferentes momentos da pesquisa, evidenciam essa compreensão:

Mas o que vocês querem saber mesmo?(Marilene)

Por que vocês não vêm aqui falar com a mãe deles, acho que seria interessante! Ah, deixa eu te mostrar o trabalho que ele tá fazendo nesta escola?(Deise)

O que vocês tão pesquisando aqui na casa do meu filho? É com os meus netos? (Avó- Mãe de Seu Henrique)

Tu não acha que quem não estuda não pode só jogar futebol? (Seu Henrique)

Vocês vão fazer um vídeo? Um dia se vocês quiserem pegá o guri e levar ali na FURG, podem levar, a gente confia em vocês, é só avisar pra gente arrumar ele! (Valmira)

Eu não insisto, eu acho que nesta fase não precisa obrigá, depois vai passar a vida toda indo na escola, tu não acha?!(Gisselle)

Tu já sabe que comigo tem hora pra tudo, tu não acha uma coisa boa pras criança?!(Deise)

Isto tu não escreve no teu relatório, tá?(Gisselle)

Também algumas questões estavam implícitas, como minha opinião ou como eu fazia, o que pensava sobre atitudes da escola e/ou de professoras, o que poderia constar no relatório, no que tudo isto iria se transformar. Percebi que alguns códigos de ética se estabeleceram entre nós. Sempre que me perguntavam a opinião, procurava saber mais sobre a situação, questionando, levando-os a tentar perceber os vários âmbitos da questão, por fim se eles insistissem, eu expressava minha opinião.

Quando questionavam sobre a pesquisa, sempre procurava explicar com uma linguagem clara e específica, sobre o que estava nos interessando em naquele episódio ocorrido e quando contavam algo pessoal que não gostariam que constasse em relatório, procurava-os deixar tranquilos que isto jamais ocorreria. Estabelecia-se um vínculo de segurança sobre os objetivos da pesquisa e suas consequências.

4.9 A GENTE VAI SENTIR MUITA FALTA, VOCÊS JÁ FAZIAM PARTE DAQUI! RELAÇÕES DE AFETO

Durante todo o processo, fomos estabelecendo relações de afeto com as pessoas que constituíam as famílias; poderia dizer que em especial com as crianças, que, em algumas famílias, foram nossa ponte para chegarmos nos adultos, nas questões de pesquisa, que nos contavam fatos e histórias, que nos problematizavam sobre o lugar que ocupávamos ali naquele bairro e na sua casa. Elas não deixavam irmos embora ou nos protegiam dos cachorros. Também com as mulheres que compartilharam suas histórias de vida, muitas

vezes contando sobre aquilo que guardavam de mais dolorido, vendo-nos como confidentes. Foram inúmeras as vezes que, ao chegar na casa, ouvíamos: *Ah, eu tava louca que vocês chegassem! Que coisa boa conversá!*

Também os homens que faziam parte do cotidiano do cuidado das crianças, como Jorge (avô), Seu Henrique (pai) e Paulo Henrique (irmão mais velho), muitas vezes nos davam dicas de como proceder no bairro, horários para circular, ruas a ter mais cuidado, sempre nos oferecendo um chimarrão ou algo para comer. Quando anunciamos que a pesquisa estava acabando³⁷, muitas perguntas vieram: *E depois o que vai ser da gente? Não vamos mais nos ver? O que a gente pode fazer? Quando vocês voltam? A gente vai sentir muita falta, vocês já faziam parte daqui!*

O afeto construído possibilitou que pudéssemos pensar em projetos futuros, pois o vínculo construído com a comunidade e com aquelas famílias aponta para uma necessidade da construção de projetos que eles mesmos expressam nas entrevistas, como *Quem sabe a gente não junta os pais, numa casa, como a gente tá fazendo aqui, podia ser aqui em casa, e conversá, sobre os filho! Tu imaginas se tem uma praça, uma praça legal! Os guri vão jogar futebol, as guria brincar e eu podia tomar chimarrão e conversá com outras mãe, trocá umas idéia. Eu acho que tinha que ter uns projeto assim, de cada um ajudar no que sabe, aí esses guri de vez tá na esquina com droga, iam tá aprendendo, Tu não podia trazê as guria aí da FURG, aí de manhã fazia umas atividades, tipo Ballet, teatro...*

Estas consequências não podem ser previstas, mas em mim tornou-se um compromisso de muito mais que um retorno das conclusões da pesquisa, de realmente poder contribuir com os projetos daquela comunidade, pois acredito que a pesquisa contribuiu para mais um elo se estabelecer entre a comunidade e a FURG. Como pesquisadora, tentei evidenciar que há um interesse científico, político e pedagógico da Universidade na comunidade ao seu redor e também percebi que aquela comunidade encontra na Universidade uma parceira em seus projetos. Um exemplo claro foi quando seu Henrique me

³⁷ Susane, no ano de 2007, foi selecionada para cursar o Mestrado em Educação Ambiental no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental na FURG, sendo que, durante o ano de 2008, desenvolveu seu projeto de pesquisa denominado: "O lazer na perspectiva das crianças moradoras da Castelo Branco II", com as crianças de quatro famílias pesquisadas.

pediu que tentasse um auxílio junto aos engenheiros da Universidade para construir a planta da Associação de Bairro para que ele, junto com o presidente, pudesse elaborar um projeto para enviar ao Congresso Nacional, pois há um deputado que se disponibilizou em auxiliá-los, já que há uma verba disponível para este setor, e eles possuem muitos planos para ampliação da associação³⁸. Portanto, a relação com a Universidade já se dava no dia-a-dia da comunidade através da escola, do posto de saúde, de alguns projetos que acontecem na associação, além de a Universidade ser um local de lazer e de passagem dos moradores.

Este elo se solidificou quando os convidei, ao final da pesquisa, para irem até o “Galpão Crioulo” da Universidade e participarem de um almoço de encerramento. Tenho a certeza de que todos experimentaram o “gostinho deste convite especial”, pois eram eles os convidados e os homenageados. Foi um domingo na FURG especial que passamos juntos. Como evidenciei em meu registro:

No dia tão aguardado, 6 de janeiro de 2008, ao chegar no Galpão crioulinho da FURG, já estavam à minha espera seu Jorge, Valmira e Davi. Ele todo de branco e sapatos, já incorporando sua tarefa de assador. Eles estavam esperando-me desde às 8h30 da manhã, e o combinado era às 10h30 para iniciar a arrumação. Fico imaginando a expectativa que estavam para chegarem tão cedo.

Também já estavam esperando seu Henrique e toda a família, embaixo das árvores, curtindo uma sombra, e as meninas já brincavam na pracinha. As duas famílias já estavam conversando e tomando chimarrão juntos embaixo das árvores.

Cheguei junto com Sabina e minha família: Ronaldo, Luísa e Sofia e mais tarde minha mãe! Este encontro das famílias da pesquisa e minha família foi um dos aspectos mais interessantes: eles puderam conhecer um pouco mais de mim, de onde eu venho, quem faz parte da minha vida, o que parece que nos tornou ainda mais íntimos! Foi excepcional ver a interação de minhas filhas com as crianças!

Ao arrumar o espaço, tentei fazer o mais intimista, simples e alegre. Junto com Marilene, Valmira, Sabina e as crianças, arrumamos tudo, enfeitamos com balões de coração e, na entrada do salão, uma mesa especial: Havia 6 porta-retratos com fotografias de todas as famílias. Então, conforme iam chegando, iam se reconhecendo!

³⁸ Em junho de 2008, quando já estava na fase de análise e escrita da tese, fiz uma visita na Casa de Seu Henrique e ele me apresentou a planta da Associação elaborada por ele, numa folha de cartolina e medidas com uma régua comum; ele me descreveu todo o projeto que começara a construir. Também, entusiasmado, mostrou-me o folder do encontro que o André, presidente da Associação, havia participado. Tratava-se de um Seminário sobre Políticas de Economia Solidária e instrumentos de apoio a empreendimentos solidários desenvolvidos pelo Governo Federal, que teve a participação do Dep. Federal Paul Singer- Secretário Nacional de Economia Solidária do Ministério do Trabalho e Emprego.

O local do galetto fica no campus da Universidade, o que facilitou que as famílias viessem caminhando e, ao chegarem, pudessem desfrutar do espaço que é arborizado, tem pracinha, casinha, sala de jogos, campo de futebol. Alguns trouxeram chimarrão e ficamos todos sentados conversando, “colocando conversa fora”, falando das crianças, enquanto Ronaldo, seu Jorge e seu Henrique faziam o galetto e nos serviam aperitivos.

As crianças logo se espalharam pelo local para brincar em alguns momentos juntas, em outros em pequenos grupos.

As famílias trocaram informações de onde se conheciam ou se viram em alguma situação, fizeram relatos das crianças pequenas, situação escolar dos filhos mais velhos e das crianças pequenas, falaram do bairro, da pesquisa, de mim. Foi impressionante a capacidade de entrosamento que todos tiveram, inclusive Gisselle, que era a mais reticente em se relacionar com os outros do bairro, e que principalmente não conhecia.

No cardápio tinha salada, galetto, salsichão, coração, refrigerantes e de sobremesa sorvete que foi o grande “xodó” das crianças que repetiram muitas vezes até acabar.

Antes do almoço, tentei falar o quanto eu queria agradecer a participação de todos na pesquisa, principalmente por terem aberto suas casas, suas vidas, suas famílias para mim, até então uma desconhecida, mas que, aos poucos, fomos criando alguns vínculos ao ponto de hoje poder dizer que todos moravam no meu coração. Falei também que gostaria de procurar retribuir esta confiança com os dados da pesquisa e com projetos a partir da Universidade em 2009. Falei muito mais com o coração do que racionalmente, a ponto de me emocionar e ter dificuldades para concluir.

Ficamos juntos conversando, tomando refrigerante, jogando e brincando até 17h da tarde; apenas a família da Vó Vera, filhas, netos e genros que foram embora antes para ir à praia, já que estava um dia lindo de sol e muito calor. Os outros ficaram confraternizando!

Na despedida, as perguntas: Quando voltas? Quando vais nos visitar? repetiram-se, mas também a frase: Vamos sentir saudade tua e das gurias!

Saliento que a pesquisa é um processo construído, as estratégias utilizadas, como visitas, fotografias, conversas, passeios e entrevistas foram planejadas e avaliadas constantemente. Cabe ressaltar a importância das entrevistas como “subsídio motivador para a problematização dos eixos que envolviam as questões de pesquisa”.

As entrevistas aconteceram após um período de observação participante e quando já tinha estabelecido uma relação de confiança e empatia com as famílias. Portanto, constituíram-se de um momento mais formalizado em que procurei questionar os sujeitos, sanando algumas dúvidas e curiosidades, principal função desta conversa, já que possuía uma orientação “semi-estruturada”.

A realização de entrevistas tem sido a forma mais utilizada nas pesquisas qualitativas devido à sua “capacidade de recolher dados descritivos

na linguagem do próprio sujeito, permitindo o pesquisador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN e BICKLEN, 1997, p. 135).

A entrevista foi gravada através de um aparelho eletrônico (mp3), o que oportunizou um diálogo com muita tranquilidade e despojamento de ambas as partes. A principal meta foi de fazer da entrevista um momento de espontaneidade entre ambos (entrevistador e entrevistado), por isso é consequência de um longo processo de acolhimento e confiabilidade, para que possamos “Chamar para conversações e discussões, o que indica melhor um processo livre, aberto, democrático, bidirecional e informal, e em que os indivíduos podem manifestar-se tal como são sem se sentir atados a papéis pré-determinados” (WOODS, 1989, p.82. Tradução livre).

Durante a pesquisa, realizei dois momentos de entrevistas com as famílias. A primeira foi sobre o cotidiano a partir das fotografias. A segunda entrevista ocorreu ao final da pesquisa entre novembro e dezembro de 2007 que teve a intenção de fazer alguns questionamentos acerca das questões da pesquisa. Ao todo, foram cinco entrevistas sobre o cotidiano e seis entrevistas conclusivas³⁹.

As entrevistas sobre o cotidiano foram realizadas com nossas principais informantes, isto é, Marilene, Valmira, Michelle, Vó Vera, Gisselle e Deise, agendadas com elas, para que pudéssemos ter um momento tranquilo, específico para a entrevista. Importante salientar que, enquanto se realizava a entrevista, uma das auxiliares de pesquisava ajudava no registro e a outra desenvolvia atividades de desenho, modelagem e/ou pintura com as crianças, procurando questionar sobre sua família e escola. As crianças participaram atentamente, expressando-se através destas linguagens, oportunizando também um momento de calma no ambiente para a sua realização. Como aconteceu na casa de Michelle, que Suzane ficou dentro de casa com as quatro crianças e alguns vizinhos que “apareceram e participaram” da atividade de desenho e escultura com argila, e eu fiquei na rua, em frente à casa.

³⁹ A entrevista com a Vó Vera foi realizada apenas em março de 2008, devido primeiramente aos problemas de saúde, e também porque a entrevista final tinha como intenção fazer junto com suas filhas, mãe das crianças, que não compareceram durante os três encontros que agendamos a entrevista. Portanto, apenas em março a auxiliar de pesquisa Susane conseguiu realizar a entrevista, discutindo questões do cotidiano a partir das fotografias e tirando dúvidas para a conclusão da pesquisa.

Já as entrevistas⁴⁰ conclusivas tiveram o intuito de incluir outros familiares, por isso foram marcadas para que todos tivessem a oportunidade de participar. Na casa de Marilene foi realizada numa tarde de verão junto com as crianças e com a participação eventual de seu Henrique que passava por ali nos intervalos da oficina. Na Valmira, também foi realizada durante a tarde, sendo que ela e Jorge disputaram quem falava mais, chegando a discutir e divergir em vários assuntos. Na casa de Gisselle, marcamos no final de uma tarde de dezembro, quando Patrick estava de férias, para que ele pudesse participar, sendo que sua irmã Miriane também ficou presente, mas não quis comentar sobre as questões discutidas. Na casa de Deise, foi no período da noite após a jornada de trabalho de Omar que participou da entrevista, mas foi pego de “surpresa”, pois Deise não havia avisado que eu iria naquela noite. Já na casa de Michelle, pude conversar apenas com ela, pois Bolinha, mesmo em casa, ficou envergonhado e não participou. Por fim, na casa de Vó Vera foi realizada com ela e sua filha Elisângela após inúmeras tentativas de agendamento.

Desenvolver a capacidade de escutar, de olhar, de ouvir necessita de muitas habilidades e muita percepção. É desenvolver a arte da escuta, em que o gravador será um instrumento para imprimir a fala, mas através de impressões e percepções (anotadas sistematicamente após cada entrevista) é que se pode registrar toda a expressão revelada.

Segundo Augras (1997), nossa escuta é o registro dessa fala. Não podemos esquecer que o informante não oferece dados, ele nos oferece um discurso (...). Mas as pessoas não só falam como também silenciam. É preciso estar atento para a escuta do não dito. As áreas do silêncio podem ser tão eloquentes quanto as da fala (p.27).

Portanto, as entrevistas com os adultos e as atividades com as crianças tornaram-se mais um momento rico de interação entre pesquisadoras e pesquisados. Em algumas casas, as crianças participaram dando suas opiniões e algumas vezes questionando os pais sobre suas respostas.

⁴⁰ Muitas vezes a entrevista tornava-se um momento de conflito, pois nem sempre os informantes gostam de falar de si, mas, através das perguntas realizadas diretamente, oportunizava que esta questão fosse superada.

As crianças foram compreendidas como sujeitos integrantes do contexto familiar. Esta integração que já ocorria no coletivo da família permitiu que elas participassem, permanecendo constantemente em processo de interação⁴¹. Prout (2005), ao prefaciando o livro “Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas”, salienta que

a participação activa das crianças na vida social é tão importante como traçar as variáveis que dão forma às suas vidas. Ou que suas próprias actividades, que dão sentido à sua existência com e ao lado dos adultos e das outras crianças, são uma chave para compreender como respondem às suas circunstâncias sociais (p.10).

Durante a gravação, devido ao pequeno espaço disponível na maioria das casas, procurávamos transcrever e narrar todas as impressões em relação às vacilações, expressões, entonações, procurando interpretar a corporeidade destes sujeitos. Também com o objetivo de conhecer outras percepções sobre o bairro e problematizar as questões com outras pessoas que conviviam no contexto das famílias pesquisadas, realizei duas entrevistas que denominei de complementares: a entrevista com o presidente da Associação de Bairro, seu André, foi marcada por telefone a partir do contato realizado por seu Henrique. Numa tarde de novembro, tivemos uma longa conversa na sede da associação que foi muito interessante, pois pude conhecer o seu funcionamento, bem como sua relação com a comunidade.

Com o mesmo objetivo, realizei duas entrevistas com o grupo de Agentes Comunitários de Saúde do Programa Saúde da Família que atendiam as famílias da zona dos contextos pesquisados. Elas ocorreram no início da pesquisa, em que apresentei as famílias escolhidas, bem como as questões de pesquisa, e outra no final em que apresentei as questões observadas. Os agentes David, Cleuza, Tânia e Lílian foram parceiros e durante as entrevistas contribuíram auxiliando com o seu olhar de “nativos” naquele contexto.

No processo de pesquisa observei as relações que se estabeleciam entre a família e as escolas das crianças, sentindo a necessidade de também problematizar as questões a partir da instituição educativa que as crianças frequentavam. Na tentativa de compreender como as escolas percebiam a educação daquelas famílias e como se dava ou não esta articulação entre

⁴¹ A participação das crianças são descritas e problematizadas na escrita dos perfis.

família e escola, procurei realizar entrevistas com as professoras das crianças e denominei-as articuladoras da questão de pesquisa.

Entrevistei as professoras de Nicole, Dérick, Luciellen e Lucielen (Gorda), bem como as de Lucas e Mariellen. Todas foram acordadas através das famílias que agendavam ou me passavam o telefone das professoras. Um fato interessante é que das seis professoras entrevistadas, quatro foram minhas alunas, uma participou de um grupo de estudo coordenado por mim e a outra eu não conhecia. Assim, de alguma forma, esta relação como ex-professora com certeza pode ter influenciado no diálogo que se estabeleceu entre nós. As entrevistas foram realizadas nas escolas durante o período de trabalho, sendo que eram substituídas por alguma pessoa da escola ou por uma das minhas auxiliares para que pudéssemos tranquilamente conversar, no máximo, por uma hora.

Acredito que as entrevistas com as professoras foram muito surpreendentes em relação às questões estudadas. Assim, penso que a estratégia de complementar as observações com esta amplitude de entrevistas foi como complementar o “mosaico” em que a pesquisa estava se constituindo.

4.10 O QUE FAZEMOS?! AS DIFICULDADES

Acredito que inicialmente procurei centrar o foco nas relações entre pesquisadoras e famílias através de um investimento emocional e afetivo, para realizar uma profunda inserção no contexto cultural e social que pertencem esses sujeitos, estabelecendo um (re) conhecimento entre ambos. Considero, que esta relação foi “o coração da pesquisa” em que, mesmo nas dificuldades, pude encontrar um caminho para pesquisar, o “meu lugar”, “o lugar do outro” e o trajeto a seguir.

Considero que tivemos algumas dificuldades no decorrer do trabalho. Uma delas foi a relação com a família de Michelle; desde o início houve muita dificuldade de nos comunicar, pois são pessoas tímidas, falam baixo e pouco. Foram muitas as estratégias que usamos para tentar uma inserção efetiva em algumas famílias, e inúmeras vezes que saíamos na frente das casas e nos perguntávamos: “O que fazemos?”

No contexto familiar de Michele, tivemos dificuldade de manter uma relação de reciprocidade; apenas no final da pesquisa ela e o marido já conversavam com mais espontaneidade. Acredito que a inserção nesta família não foi intensa, o que dificultou na problematização das questões da pesquisa.

É importante salientar que a questão do planejamento do tempo é diferente quando pesquisamos a família, pois ele difere da escola que possui turnos, semestres, avaliações. A vida nas casas é contínua e imersa na complexidade do dia-a-dia. As famílias vivem em contextos específicos e dinâmicos que envolvem outras pessoas e situações permanentes, como as rotinas das escolas, os horários de trabalho, os cultos da igreja, mas outras circunstanciais, como as doenças imprevisíveis, as internações em hospitais, o desemprego.

Um exemplo disto foi a doença de Vó Vera que modificou o cotidiano daquele contexto familiar e todo o planejamento da pesquisa. As crianças que eram cuidadas pela avó, foram cuidadas por outras pessoas da família em outros lugares, desconstituindo assim o núcleo que era a casa de Vó Vera. Sendo ela nossa principal relação na família, durante mais de dois meses não pudemos manter as visitas, pois muitas vezes as crianças não estavam.

O clima foi um dos fatores que mais influenciou na entrada nas casas, pois durante um ano, foram muitas as estações... Durante o ano de 2007 tivemos concomitantemente frio de congelar, umidade, chuvas torrenciais, neblinas, sol escaldante e ventos estonteantes. A temperatura e o clima muitas vezes é que determinavam quanto tempo poderíamos ficar nas casas, como, por exemplo, em épocas de inverno, as pessoas queriam ficar “tapadas de cobertor” já que as casas são muito frias. Também a dificuldade de entrar no bairro em períodos de chuva, já que ruas e pátios ficavam totalmente alagados. Assim, o clima também levou muitas crianças ao posto de saúde e ao hospital. Juninho, filho de um ano de Michelle, em 2007 foi interando três vezes com bronquite e bronquiolite.

No final da pesquisa, senti a necessidade de apresentar novamente o consentimento (anexos), pois imaginava que uma das famílias não gostaria que utilizasse suas imagens, mesmo já tendo autorizado no início da pesquisa;

apenas a família de Gisselle não autorizou a utilização de imagens⁴². Procurei informá-los de que estávamos concluindo, e que esta pesquisa iria se transformar num relatório, denominado “Tese de Doutorado” e que seria defendida por mim na UFRGS em Porto Alegre e que eles já haviam assinado no final de 2006 e início de 2007 um documento que dava o consentimento para utilizar os nomes e as imagens de cada sujeito e de cada família. Não poderia me furtar e nem furtá-los de decidir o que era permitido constar no relatório, mesmo eles já tendo assinado um termo.

Todas as famílias decidiram por permanecer com seus nomes e fizeram questão desta utilização, pois, como disse Deise, *Ué, é claro que eu quero que use meu nome, não é a minha história que tu vai contar? Então, este trabalho aí, esta tese é nossa, é a nossa tese.* A fala de Deise revela um pouco da autoria e interação que se estabeleceu, o que permite dizer que mesmo eu sendo a autora da tese, ela irá apresentar as discussões a partir do movimento de aproximação e distanciamento que permeou todo o processo de pesquisa, pois pensar e compreender o outro é um exercício de objetividade e subjetividade que esteve implicada nas relações pesquisador/pesquisados.

Com certeza, esta relação foi construída ao longo do trabalho, estabelecida a partir de relações de respeito e afeto, em especial pela percepção da individualidade de cada contexto pesquisado. Não foi uma construção tranquila, ocorreram momentos de insegurança, conflitos e mudanças que necessitaram de uma constante avaliação.

A inserção num bairro cujo cotidiano e lógicas de viver eram tão diferentes dos meus foi permeada por medos e ousadias, mas que se transformaram numa intensa relação de troca. Para isso, foi necessário um planejamento contínuo das estratégias, da retomada constante das questões, com a intenção de não perder o foco e realizar as articulações necessárias, bem como o estudo concomitante que embasavam as reflexões durante a escrita dos diários de campo e reuniões de pesquisa.

Considero que toda a pesquisa envolveu uma aprendizagem humana,

⁴² Na primeira versão da tese o perfil do contexto familiar de Gisselle não constou imagens..

científica e política que me leva à tessitura de novos projetos, no que se refere às possibilidades da relação Família/Escola- Universidade/Comunidade, como expressa o episódio “O Resgate da Gordá”. Penso que esta inserção de um ano no cotidiano de um bairro popular mostrou-me as potencialidades emergentes da complexidade em que vivem os grupos das camadas populares.

5 OS PERFIS: histórias de uns, de alguns e de muitos

Ao iniciar a escrita deste capítulo, remeti-me ao filme “Natureza Selvagem” de Sean Penn e lembrei-me que o artista que protagoniza a história real de Christopher McCandless, após sua grande trajetória em busca de sua razão de ser no mundo, (re)descobre o sentido da felicidade.

Essa relação com o filme, ao escrever os perfis dos contextos familiares pesquisados, talvez se faça pela necessidade que tenho de buscar sentidos nas minhas experiências e talvez compreender este processo de doutoramento como uma grande história narrada por mim, mas protagonizada por muitos. Talvez o filme tenha me ajudado a pensar que as histórias de uns possam nos fazer refletir sobre as histórias de muitos, para que possamos construir uma história melhor para alguns. “Natureza Selvagem” termina com a afirmação de que “A Felicidade só é verdadeira quando compartilhada”; acredito que também os sonhos só são verdadeiros quando compartilhados; então, a escrita desta tese passa a ser uma possibilidade disso.

Este início já caracteriza um pouco do meu perfil como mulher, mãe, professora e militante da infância e da educação infantil e, principalmente, demarca a concepção que tenho da ciência enquanto processo de construção de conhecimento e fonte de inserção política e social e, neste caso, educativa:

A Ciência com a qual nos ocupamos não pode mais ser uma ciência fria, ela deve ser realmente uma ciência do *homme* (humana), uma ciência quente constituída pela história dos outros, tecida com a nossa. O mínimo que se pode fazer é não repetir como mensagem aquilo que uma humanidade que não contava conosco nos deu de presente. Parece-me evidente, neste mundo atual, que uma de nossas funções consiste em reinsuflar o imaginário. Nosso papel, se é que temos algum, e sem sacrificar nossa ciência, é o de nos autorizarmos a ser contadores de histórias ou mesmo *griot* (Dibie, 1998, p.118 apud Achutti, 2004, p. 37).

Portanto, a escrita da tese constitui-se da decisão de contar uma história, contextualizando-a através do tempo e do espaço, procurando traçar os fios que a tecem a partir da escrita de perfis, isto é, a minha história junto com a de Valmira, Jorge, Davi e Tamara, Gisselle, Patrick, Nicole, Wesley e Miriane, Vó Vera, Mauro, Elisa, Jéssica, Mauro Júnior, Juliane e Mauane (casa 1), Elisângela, Luciano, Emile e Júlia (casa 2), Lisiane, Ilmes e Dérick (casa 3),

Michelle, Bolinha, Gorda, Lili, Taná e Juninho, Marilene, Seu Henrique, Paulo Henrique, Pablo, Mariellen e Luciellen, Deise, Omar, Lucas, Wagner e sempre mais alguém (avó, irmão, irmã, mãe, tio, prima...). Serão histórias que constituíram e problematizaram as lógicas desta tese.

Considero que este processo de imersão no contexto pesquisado foi de uma vivência pontual e emergente com os sujeitos e que possibilitou a compreensão da dinâmica e da complexidade dos contextos familiares no que se refere à educação das crianças. Geertz (2001) analisa que

A percepção de que o sentido, sob forma de sinais interpretáveis – sons, imagens, sentimentos, artefatos, gestos – só passa a existir dentro dos jogos de linguagem, das comunidades discursivas, dos sistemas de referência intersubjetivos e das maneiras de construir o mundo (...). As máquinas, objetos, ferramentas, artefatos e instrumentos estão por demais à mão para serem considerados externos ao que acontece; é muito equipamento liberto do sentido. Essas meras “coisas” têm que ser incorporadas na história e, quando o são, a história assume uma forma heteróclita – agentes humanos e não-humanos unidos na narrativa (p. 75 e 140).

Para contar estas histórias, busquei auxílio no referencial teórico da antropologia que estuda a vida cotidiana⁴³. Conheci os contextos familiares a partir de suas relações com o desejo estudar todas as formas de ação humana, desde um ângulo particular e político. Esta ação, que se refere às lógicas que envolvem a educação das crianças, foi conhecida no cotidiano a partir de seus

⁴³ Os antropólogos denominam esta perspectiva de “Estudo da Prática”; para Ortner (1994), os teóricos modernos da prática tentam explicar as relações obtidas entre a ação humana, de um lado, e uma entidade global chamada “o sistema”, de outro. O que é o sistema? “Antropólogos da prática asseguram que sociedade e história não são apenas a soma de respostas e adaptações *ad hoc* a estímulos particulares, mas são governadas por esquemas organizacionais e avaliativos. São incorporados em formas materiais, institucionais e simbólicas que constituem o sistema. Este não está partido em unidades como sociedade e cultura ou super e infraestrutura, mas é um todo sem costuras.” *O sistema pode ser explicado como um todo integral, referindo-o à prática. “O que a teoria da prática procura elucidar é a gênese, reprodução e mudança de forma e sentido de um dado todo sócio /cultural”*. Portanto, pretendo auxiliar-me desta perspectiva para compreender as lógicas e ações pesquisadas.

modos de vida: na alimentação, na linguagem, na cultura, nas brincadeiras, na divisão dos trabalhos e funções domésticas, nas hierarquias e relações de poder do trabalho doméstico. As famílias das camadas populares, como constatou Thin (1998), ocupam-se da educação das crianças nas relações e interações do seu cotidiano, isto é, as ações relativas à educação fazem parte do curso das atividades.

Assim, as crianças junto com os adultos fazem parte do contexto familiar, pois, tal como Fonseca (1993), elas “são consideradas não como indivíduos singulares, mas sim como partes integrais do grupo” (p. 126), fazendo parte das relações que foram construídas nos perfis.

Nesse sentido, concordo com Lahire (2004):

É quando se confronta com o material empírico – e se põe a buscar estratégias adequadas para produzi-lo – o que pesquisador encontra soluções interpretativas para os problemas levantados, aprende progressivamente a distinguir o que ele normalmente confundia e, é claro, descobre em seu percurso de pesquisa novas questões. Nada surgiria miraculosamente do campo se partíssemos sem um problema a resolver, mas estes não encontraríamos soluções sem o contato com a realidade. Nem sempre encontramos no campo aquilo que achamos que encontraríamos (p.313).

Durante o processo de confrontação dos problemas de pesquisa com a discussão dos diários de campo e o estudo empírico, busquei os perfis como um referencial teórico-metodológico para articular o singular de cada contexto vivenciado com as questões plurais que remetem à educação das crianças pequenas.

A partir da observação participante durante o ano da pesquisa, das anotações em diários de campo, das entrevistas e visitas, constituí todo o “corpus” do trabalho com o objetivo de interpretar os dados que foram articulados com as diferentes estratégias utilizadas no decorrer do processo e que, segundo Lahire (2004),

o trabalho de interpretação de uma entrevista nunca deve se contentar em considerar exclusivamente o que entra no âmbito desse relato pessoal cujos elementos são particularmente significativos aos olhos do entrevistado... outros elementos de seu patrimônio de disposições que se evidenciam através do estudo de respostas aparentemente banais, e contrariamente a certas sociologias que afirmam (demagógicamente) que verdade (toda verdade) sai diretamente da boca dos entrevistados, o sociológico

não faz completamente seu trabalho a não ser quando analisa também os inúmeros aspectos da vida passada ou presente do entrevistado que não entram no campo de consciência e de interesse espontâneo deste (p.315).

A escrita dos perfis dos contextos familiares é uma tentativa de narrar o que é singular, individual, suas relações e contradições para explorar as questões sociais e complexas que envolvem as relações sociais. A escrita dos perfis pressupõe uma prática que propicia “a leitura de um traço subjetivo (relação particular com os outros ou com certos tipos de situação) ou objetivo (posição social ou tipo de trajetória) próprio ao entrevistado” (LAHIRE, 2004, p.45).

O sociólogo ainda salienta que é “condensar a singularidade dessas ‘pessoas’ em uma fórmula em princípio relativamente simples, e abordar a idéia de auxiliar o leitor a ‘deslindar os personagens’ (p.46)”. Nesse sentido, as pessoas com as quais estabeleci um vínculo maior (adultos e crianças) foram conhecidas através das conversas informais, vivências, entrevistas e foram “deslindadas” através dos perfis.

Os estudos de Bernard Lahire (1997, 2002 e 2004) foram imprescindíveis para a fundamentação de uma perspectiva metodológica à compreensão da diversidade interna dos meios populares. Lahire (1997), em sua pesquisa, elucida as variações de situações do sucesso escolar, consideradas atípicas em relação às probabilidades estatísticas. O autor realiza a pesquisa com 26 famílias, através de entrevistas e diferentes fontes vinculadas à escola, procurando apresentar as configurações sociais e familiares e traçando as singularidades de suas vidas:

Podemos considerar que o interesse de tal estudo é o de realizar perfis de configurações sociais complexas que mostrem as crianças no ponto de cruzamento de configurações familiares e do universo escolar, com a finalidade de compreender como resultados e comportamentos escolares singulares só se explicam se levarmos em consideração uma situação de conjunto como interação de redes de interdependência (familiares e escolares), tramadas por formas de relações sociais mais ou menos harmoniosas ou contraditórias (Lahire, 1997, p.38).

Ele salienta que essa metodologia possibilita um “microscópio sociológico” na descoberta das heterogeneidades daquilo que se imaginava homogêneo; os elementos contraditórios e/ou interdependentes são expostos a

fim de conhecer os princípios que se articulam e convergem nas relações sociais. Acredita que “de maneira totalmente experimental e com um número pequeno de casos, pensar sociologicamente casos particulares, em sua ordem de complexidade específica” (p.42).

Nesta tese, a escrita dos perfis é oriunda das observações sistemáticas, do convívio nas casas das crianças, de visitas nos diferentes contextos vivenciados pelas famílias e crianças, de conversas informais, entrevistas com as famílias e com as professoras das crianças que retratam “realidades sociais relativamente singulares” na tentativa de procurar “invariâncias através da análise de configurações singulares tratadas como variações sobre os mesmos temas” (LAHIRE,1997, p.71).

Os perfis são a escrita sobre uma leitura sociológica da organização e das lógicas dos contextos familiares no que se refere à educação das crianças pequenas, tendo traços e eixos em comum, na perspectiva de centralizar o olhar para o foco da pesquisa, mas não deixando de lado a rede em que esse foco se entrelaça, com o objetivo de analisar e interpretar os fatos que justificam as lógicas. Neste sentido, a elaboração de “Perfis” apresenta-se como um referencial teórico-metodológico importante para a análise dos contextos familiares investigados,

Tendo como base os estudos de Lahire (1997, 2004), os seis perfis contextos familiares pesquisados foram organizados a partir de alguns traços em comum que foram sendo explicitados pelos sujeitos da pesquisa, como suas características pessoais, suas histórias de vida, o lugar onde vivem, as relações estabelecidas com a pesquisa e a pesquisadora, suas disposições⁴⁴ em relação aos processos de cuidado e educação, isto é, como foram educados, por quem, onde, como foram esses processos, se foram articulados com questões emergentes do cotidiano dos contextos pesquisados.

Assim, no decorrer do processo de pesquisa, algumas problematizações foram revistas a partir das variações e mudanças nas configurações das

⁴⁴ Para Lahire, as disposições estão “no princípio” das práticas observadas. O autor aponta que “O pesquisador, em definitivo, reconstruiu-as com base 1) na descrição (ou reconstrução) das práticas, 2) na descrição (ou a reconstrução das situações nas quais essas práticas desenvolveram-se e 3) na reconstrução dos elementos julgados importantes da história (itinerário, biografia, trajetória,etc.) do praticante (2002,p.54). Neste sentido, durante a pesquisa foram vários os momentos em que era preciso questionar e perguntar sobre as trajetórias pessoais dos sujeitos pesquisados, como o objetivo de reconstruir e compreender a realidade vivenciada que gerava as práticas e lógicas educativas.

famílias, na tentativa de conhecer e interpretar quais fatores interferiam em suas lógicas de educação das crianças pequenas. As entrevistas foram importantes pelo objetivo de mobilizá-los a estabelecerem argumentos, críticas e sugestões em relação às suas escolhas e situações pré-determinadas.

Ao final da análise e escrita dos seis perfis, alguns traços em comum são tecidos como fundamento da compreensão das lógicas adotadas pelas famílias em relação à educação das crianças pequenas, articulando os perfis e apontando o que as trajetórias sociais de seis contextos familiares apontam como lógica e possibilidade para a educação das crianças pequenas, que vão além do ou “isto” ou “aquilo”.

5.1 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE⁴⁵

Valmira (52) Avó de Davi

Jorge (53) Marido de Valmira

Tamara (16) Filha de Valmira- Frequenta a 6ª série

Davi (1 ano 3 meses) Neto de Valmira, filho de Débora

Débora (24) Mãe de Davi e Fabio Junior (07 meses)

⁴⁵ As idades são referentes ao ano de 2007 no período de inserção no campo da pesquisa

5.1.1 Se Não Fosse A Gente, Esse Guri não Tava aqui. O Olhar Adultocêntrico que Justifica o Cuidado e a Educação da Criança

Simone, encontrei um casal muito simpático, que cuida do neto e que gostam muito de conversar...

Lembro como se fosse hoje o entusiasmo de Sabina após realizar o questionário com Jorge e Valmira, pois contaram muitas histórias contextualizando as questões que eram perguntadas. A configuração familiar em que viviam também nos chamou atenção: moravam na mesma casa avó, tia e marido da avó que cuidavam de Davi na época da entrevista⁴⁶ com sete meses. Sua mãe, Débora⁴⁷, filha de Valmira, já estava grávida de quatro meses. A escolha por este contexto familiar também se deu pela disponibilidade que todos apresentavam para a realização da pesquisa.

Valmira é uma mulher de 52 anos, avó de Davi, filho de Débora de 25 anos. Com seu primeiro marido teve nove filhos, e apenas Tamara de 16 anos ainda mora com ela. Há alguns anos está casada com Jorge (55 anos) que criou Tamara. O casal considera Davi como filho; acompanharam sua luta pela vida desde o parto, pois nasceu prematuro e permaneceu um tempo na UTI.

Débora trabalha e mora no centro da cidade; atualmente visita e fica na casa de sua sogra, com seu filho menor que mora com a avó paterna no Bairro Vila Maria, já que o pai da criança se encontra no presídio municipal de Rio Grande.

Desde que Davi saiu do hospital com alguns problemas de saúde pela prematuridade, foi para a casa da avó e acabou ficando por lá. Débora deixou Davi aos cuidados de sua mãe em função de seu trabalho, mas antes de Fábio Júnior nascer, visitava Davi com mais frequência, levando algum suprimento alimentício, fato que foi cada vez mais eventual durante o período da pesquisa.

Davi, com dois anos de idade, estabeleceu uma relação de vínculo e afeto com os avós Jorge e Valmira. Logo que aprendeu a falar, chamou-os de mãe e pai, embora ela, muitas vezes, tenha se identificado para ele como avó. Jorge, mesmo não tendo nenhuma relação sanguínea com a criança, cria o menino como se fosse filho.

⁴⁶ A primeira entrevista com esta família foi realizada em julho de 2006, e nossa inserção de pesquisa deu-se em janeiro de 2007.

⁴⁷ Valmira, já no primeiro contato que tivemos, justificou a criação do neto, pois sua filha trabalhava diariamente no centro da cidade e apenas visitava o filho.

As relações familiares são pautadas muito mais pelo afeto e troca do que pelo sangue e/ou parentesco. Inicialmente, foi a possibilidade de vivenciar a educação de duas crianças pequenas pelos avós que nos levaram escolher esta família que gentilmente sempre nos recebeu e que estabeleceu uma relação de troca e afeto conosco.

O estudo de contextos familiares, como um grupo concreto, composto por laços de consanguinidade ou aliança e que ocupam lugares diferentes numa hierarquia interna de poder e de papéis, pressupõe estudar valores e relações que transcendem as fronteiras desse grupo específico e concreto. É preciso reconhecer a pluralidade e a forma singular de organização de cada contexto familiar, na perspectiva antropológica de que

Não há uma família. A antropologia mostra, através de estudos, a existência de vários tipos de famílias e de diversos sistemas de parentesco. Família e parentesco têm de ser entendidos, de alguma maneira, como coisas que se relacionam, mas que não são iguais. Em princípio, são agências ou instituições para lidar com a questão da subjetividade (VELHO, 1987, p. 80).

A história da criação e educação de Davi relaciona-se às pesquisas realizadas pela antropóloga Claudia Fonseca (1995, 2000) que tem estudado famílias de grupos populares na periferia urbana de Porto Alegre/RS. A pesquisadora associa a constituição das famílias à “circulação de crianças”, compreendida como prática em que as funções familiares são estendidas para além da família conjugal e compartilhadas entre diversas unidades domésticas que se dividem complementarmente para parir, educar, sustentar, garantir uma identidade social, patrocinar, oferecer um espaço de sociabilidade, etc.

Valmira é uma mulher baixa, negra, com cabelos grisalhos e sempre presos. Possui um sorriso meigo e singelo, mesmo muitas vezes sendo envolvido pelos lábios, para esconder a falta dos dentes. Com o olhar miúdo e sereno, Valmira sempre tem muitas histórias de sua vida para narrar e, em especial, sobre o neto. Em alguns encontros, observava Valmira pensativa e triste, o que parecia torná-la mais velha. Penso que algumas preocupações com os filhos poderiam ser o que causava a mudança no seu olhar. Dois de seus filhos estavam presos e entraram no regime aberto e semi-aberto. Por um período de tempo, foram morar numa peça nos fundos da casa de Valmira, o que a levava a comentar sua preocupação: *com quem andavam? trabalhavam?*

O que faziam? Além disso, havia as questões financeiras, as doenças de Davi, os estudos de Tamara, entre outras.

Jorge, ao contrário, parecia sempre estar de bom humor, também tendo muitas histórias sobre seu passado, seus diferentes ofícios, suas múltiplas experiências profissionais: *Eu sei fazer de tudo: marceneiro, eletricitista, cozinheiro, churrasqueiro, sei fazer tudo que é tipo de comida! O que me pedir eu faço!*⁴⁸

Seu Jorge é um homem grande, alto, moreno e forte, está sempre bem vestido, isto é, está sempre com calças compridas, camisas, casacos, sapatos fechados. Ele procura sempre cuidar da aparência, faz a barba, corta o cabelo. Suas roupas, embora usadas, são bem cuidadas. Ele conta que trabalhou na polícia, proteção do menor, garçom, churrasqueiro. Talvez sua questão profissional levou-o a ter cuidado com a aparência.

Desde que iniciamos a pesquisa, seu Jorge já passou por várias experiências em relação ao trabalho. Inicialmente vendia produtos de limpeza nas casas, depois ficou um bom tempo desempregado e fazia *alguns bicos em obras*, logo conseguiu um contrato para descarregar mercadorias no Supermercado BIG, mas, devido ao alto custo do transporte e o salário ser pago apenas ao final do mês, ele desistiu: *Tinha que ficar pedindo passagem, dinheiro emprestado e passar o dia carregando peso*. Muitas vezes se queixou da dificuldade de conseguir emprego devido à sua idade e à falta de escolaridade e sempre manifestou sua vontade de mudar-se para Santa Catarina e trabalhar de churrasqueiro. Diz que vários conhecidos foram e conseguiram bons empregos. Por último, em outubro de 2007, estava trabalhando num ferro velho no centro da cidade. Valmira, ao comentar sobre o período em que ele ficou em casa, fala sobre o novo emprego: *ele é um homem forte, ainda bem, pois já estava enchendo em casa*. Por isso, quando está desempregado, sempre busca algo para fazer (consertos, arrumações); quando não aparece, faz alguns biscates.

⁴⁸ Optei por, no decorrer do trabalho, utilizar as falas escritas a partir de sua oralidade. Todas as falas dos sujeitos da pesquisa irão ser encontradas em *itálico*. As falas foram registradas nas conversas e entrevistas em áudio (mp3) e após transcrição. Apenas os registros nos diários encontram-se em caixa de texto.

Seu Jorge é um “contador de histórias”. Sempre narrava sobre seu passado, sobre o bairro, os vizinhos e, em especial, sobre o Davi. Ele mesmo dizia *eu tenho muito caso pra contar* e geralmente repetia as histórias, mas éramos ouvintes assíduas, o que lhe proporcionava um grande prazer.

Uma das histórias tristes contadas por Jorge foi o reencontro com seu filho, já que desde que ele era pequeno havia perdido o convívio. No dia do reencontro, ele foi assassinado num assalto. Após essa tragédia, é Davi o seu filho, e ele muitas vezes expressou: *Eu faço por esse daí o que teria feito pelo meu, se tivesse podido ficar com ele! Eu sei que ele não tem o sangue meu, mas eu considero mais que meu filho, já que o meu eu não convivi, e esse aí eu tô com ele desde que nasceu, eu tava junto quando ele lutou para viver na UTI.*

Ao nos prevenir sobre o bairro, seu Jorge alertava: *Vocês têm que ter muito cuidado, tem muito vagabundo por aí.* Procurávamos estar atentas aos conselhos sobre o perigo, o que muitas vezes nos causava estranheza, já que nenhuma das outras famílias que convivíamos nos transmitia isso, talvez porque Jorge e Valmira tivessem uma outra relação com os “bandidos e vagabundos” do bairro, devido aos filhos de Valmira serem presidiários⁴⁹.

Jorge e Valmira tiveram uma participação política importante junto ao Movimento Nacional de Luta pela Moradia; contam que viajaram muito e guardam com orgulho e carinho fotos dos locais que passaram com o MNLM e entusiasmavam-se com as conquistas políticas. Relatam que conheceram o Brasil (Jorge, Valmira e Tamara) em eventos ocorridos no início de 2000, tudo documentado em fotos. Atualmente *estão meio parados*, e penso que há uma relação com Davi.

A participação na vida política agregou a Jorge informações e relações que lhe oportunizaram oferecer à minha bolsista que mora em casa alugada a possibilidade de ela inscrever-se num programa de moradia. Através de um contato com um vereador local, mostrando ainda suas relações na política, ele conseguiu marcar um encontro entre os dois.

As fotos em seus álbuns e porta-retratos possuem um local de destaque na casa, pois elas simbolizam e historicizam a vida:

⁴⁹ Eles nunca comentaram sobre o motivo da prisão; apenas uma fala de Valmira registra um possível motivo: *Ele andou se envolvendo com um pessoal aí.*

a fotografia é, em sua materialidade, tanto uma ferida quanto uma cicatriz, uma fissura e uma fenda aberta ao tempo; uma ruptura do espaço; uma marca, uma impressão, indícios. Golpe e corte, esta superfície de sinais múltiplos e complexos, aberta a um passado que já não existe mais e a um futuro que não chegou a se oferecer (...)
(SAMAIN, 1997, apud ACHUTTI, 2004, p.98)

O lugar de destaque das fotografias na casa revela possibilidades que a vida política possa ter anunciado na vida dos dois, também o convívio interrompido com filhos e netos devido à prisão, bem como uma forma de amenizar a saudade. As fotos são indícios do passado, mas também a esperança de um futuro, simbolizado nas fotos dos netos Davi e Fábio Júnior!

Tamara é tia e madrinha de Davi e também no dia-a-dia é quem oferece muito cuidado e carinho ao menino quando Jorge e Valmira se ausentam. Destina parte da pensão que recebe de seu pai para a compra de roupas e alimentos ao menino. Ela também adorava contar sobre as *peripécias de Davi* sempre que nos encontrava.

Tamara é uma adolescente negra, bonita, magra, alta e de olhos reluzentes, sempre com um sorriso no rosto e muito vaidosa. No verão deixava seu corpo à mostra, usando shorts curtos e miniblusas, brincos grandes coloridos, chamando a atenção em especial do sobrinho que adorava mexer em seus adereços. Tem uma vida social intensa, circulando em festas e shows no centro da cidade; geralmente eram essas festas o assunto entre ela e as bolsistas que também a frequentavam. Tinha participação efetiva nos blocos de carnaval junto com suas amigas do bairro.

A intensa vida social de Tamara preocupava Valmira, já que no colégio ela não ia bem. Cursava a quinta série aos dezesseis anos, tendo quatro repetências. Valmira dizia: *se continuar assim, eu vou mandar ela lá para o pai dela para ele dar uma dura nela!*

É Tamara que “conecta” a família aos utensílios modernos, como celular, banco e internet. Durante a pesquisa, Valmira ganhou um celular com câmera de Débora e sempre que queria salvar números ou tirar fotografias, pedia auxílio à Tamara.

No turno da tarde, Tamara tomava conta da filha da vizinha da frente de três anos; permanecia na casa da criança enquanto a mãe trabalhava e, ao final do mês, tinha o seu trabalho remunerado. Esse é um ofício comum às

meninas adolescentes do bairro, um ofício culturalmente destinado às mulheres desde meninas. Portanto, a relação cuidado infantil e gênero tem sido uma problemática histórica, sendo um dos caminhos encontrados por meninas e mulheres pobres, garantindo um trabalho doméstico remunerado.

A possibilidade de obter um trabalho informal e, na maioria das vezes, mal remunerado tem reforçado o estigma da relação mulher, cuidado e pobreza. É preciso, porém, salientar que, durante a vivência no bairro, pudemos conhecer alguns meninos que também eram responsáveis pelo cuidado dos irmãos⁵⁰. Portanto, a estratégia e a lógica cultural vinculadas à educação das crianças pequenas é compreendida a partir das relações e papéis sociais vivenciados na organização do contexto familiar.

É interessante destacar que a única renda fixa da família era a pensão que Valmira recebia do pai de Tamara. Quando questiono sobre como fica a situação quando Jorge está desempregado, Valmira diz: *Eu tenho esse dinheiro da Tamara; a gente faz alguma coisa*. Isso quer dizer que esse dinheiro dá para o básico das necessidades de Tamara e Davi, sendo que a questão financeira não os imobiliza, pois, segundo Valmira, *A gente, graças a Deus, pede emprestado e paga depois*.

Considero que, no bairro e entre os parentes e amigos de Valmira, todos vivem situações semelhantes, por isso há alguns pactos de troca e solidariedade, como, por exemplo, o fato contado por Valmira em relação às fraldas e leite de Davi subsidiados pelo avô, pai de Débora. Valmira conta que deu um pacote de fraldas e duas caixas de leite para Débora, mesmo depois de a filha não aparecer mais para ver o filho nem mesmo ajudar financeiramente como até então fazia.

É preciso compreender a pobreza a partir de suas dinâmicas específicas e estratégias concretas em que Valmira, Jorge, Tamara e Davi colocavam em ação no cotidiano, permitindo estabelecer um nexo entre as condições econômicas e as alternativas de solução aos diferentes problemas que enfrentavam. Borsotti (1982) afirma que

⁵⁰ Além de Paulo Henrique que cuidava dos irmãos e integrou a pesquisa, durante as entrevistas iniciais, realizamos questionário com outros três meninos que eram responsáveis pelos irmãos e sobrinhos.

Em síntese, as unidades familiares, segundo sua situação de classe e o meio em que estão inseridas, mobilizam e organizam recursos para a realização de certos objetivos referentes à unidade ou a seus membros, qualquer que seja o grau de consciência que estes tenham acerca dessa organização e desses objetivos. As estratégias familiares são a reconstrução da lógica subjacente em todos esses fatos (p.21).

Eu sei que ele não tem o sangue meu, mas eu considero mais que meu filho

Davi está com dois anos e ainda fala com dificuldade, mas Jorge e Valmira o entendem com perfeição e traduzem seus enunciados e desejos. A brincadeira predileta do menino é com a cachorra Creusa que está presente em todos os momentos do cotidiano e em todos os espaços ocupados por Davi. Essa relação de intimidade com o animal chega a confundir Jorge durante a entrevista final: *A única criança que ele brinca é com a Creusa. Valmira conta da insistência de apresentarem brinquedos que eles encontram na rua ou compram para o menino, mas não adianta, ele só quer mesmo é a Creusa ou tá mexendo em tudo aí, por isso às vezes eu leve ele ali na minha irmã, para ver se ele brinca com a guriuzinha, a neta dela.*

Davi, por ter nascido prematuro e morar numa casa úmida de chão batido e com telhado improvisado, possui uma série de problemas respiratórios, algumas crises de bronquite e foi internado. Como estava engatinhando e aprendendo a caminhar durante o inverno, foi um período bem difícil em relação à sua saúde. Valmira conta suas manobras para conseguir consulta e fazer nebulização: *Teve um dia que ele foi de ambulância para a cidade fazer, já que aqui no posto não tinha e outro dia de madrugada tive que bater na vizinha para pedir o nebulizador, pois não podia esperar o outro dia, ele não conseguia respirar.*

Davi é um companheiro para Jorge que procura levá-lo em seus passeios e vida social (futebol, igreja, barbeiro), e Valmira acha que Jorge faz todas as *vontades do guri*. É considerado um menino arteiro, por isso estão sempre contando suas histórias: *Esses dias, eu procurava: Davi, Davi,... e procurava e não achava em parte alguma, quando fui ver ele tava lá nos fundos deitado dentro da casa da cachorra, ainda bem que limpo, lavo todo dia, passo*

creolina, para ficar bem limpinho. Mas ele tá medonho! Não tem medo dos cachorros! Esses dias foi ali para frente e já tava metendo a mão na comida da cachorra, ainda bem que eu cheguei e tirei, aquela é braba podia ter abocanhado ele. Quando os cachorros deram cria, ele pegou e matou dois, assim de pegar e jogar!

Em nossas visitas, muitas vezes, observei Davi explorando, além dos armários, objetos que se encontram ao seu alcance. Davi começou a caminhar com um ano e meio e, desde lá, os pátios da frente e dos fundos também estão sendo alvo de descobertas para o menino. Segundo os adultos da casa, Davi sempre está fazendo suas peripécias, subindo em tudo, abrindo e fechando os armários, querendo tirar as coisas, abrindo o refrigerador e pedindo *heche (leite)*. Adora imitar e Valmira conta que *ele é um gozador!* Mas quando faz arte, como mexer no armário, apanha na mão para não fazer mais. Conta que, com seus filhos, batia mesmo, mas com Davi dá apenas umas palmadinhas quando desobedece ou faz *malcriação*. A lógica de cuidado e educação que Valmira teve com seus filhos é bem diferente do que tem com Davi, como relato em meu diário:

Diário de Campo-7/11/07- casa de Valmira- tarde

Valmira, sempre quando fala dos filhos, salienta:

Ah, criei tudo na creche!

Valmira quando conta das travessuras dos filhos, diz que nunca precisou de marido, criou tudo sozinha, que chegava em casa, e as vizinhas contavam o que eles faziam, ela batia, batia mesmo!

Um dia contaram que tinham pego não sei o que lá numa venda, aí eu peguei e bati, bati pra nunca mais esquecer! Eu tenho um trauma disto!

Já no Davi ela não bate; no máximo uma palmadinha na bunda ou na mão, mas se é o Jorge ele bate e dá um beijo.

Ela fala que a missão dela é ajudar Tamara que está estudando e o Davi.

Este sentimento de missão pode envolver a situação em que vivem estes filhos que foram para a creche e hoje se encontram na prostituição, na prisão por roubo ou recém solto, estudando e procurando emprego!

Qual o sentido de educar Davi para Jorge e Valmira? Uma nova chance de ser pai e mãe? Um sentido de existência e esperança?

As histórias de vida de Jorge e Valmira refletem em Davi um cuidado que eles mesmos gostariam de ter dado aos seus filhos no passado. Jorge tinha apenas um filho, mas não conviveu e, portanto, não exercitou sua

paternidade. Valmira e Jorge possuem histórias de educação e paternidade/maternidade diferentes e hoje se integram na relação com Davi. Considero que, por isso, possuem formas diferentes de pensar a educação do menino.

Durante a pesquisa, esses conflitos se acentuaram em função de meus questionamentos sobre o que era melhor para a educação de Davi. Valmira, inicialmente, falava de sua intenção de colocar Davi na creche para que ele brincasse com outras crianças e sempre exemplificava que todos os seus filhos foram ali criados, pois na época era necessário trabalhar. Jorge acredita que os dois podem cuidar do menino e que não há necessidade de creche já que ele vive muito bem assim *comendo na hora que quer, passeando para tudo que é lado, já na creche teria hora para tudo!* É incisivo em seu posicionamento, além de concluir *eu dô muita falta dele, eu não sei o que seria sem ele aqui!*

Davi preenche a vida de Jorge que, com o desemprego e com idade avançada para o mercado de trabalho, encontra-se sem muitas opções, Seu companheiro é Davi! Portanto, a necessidade e o desejo de Jorge estão se sobrepondo à possibilidade e até mesmo ao direito de Davi frequentar uma instituição de educação coletiva.

Valmira muitas vezes tentava argumentar a importância de Davi brincar e conviver com outras crianças, mas as opiniões do casal não foram consenso durante todo o período da pesquisa. Valmira deixa entender que está presenciando o desenvolvimento de Davi e que não pôde vivenciar esses momentos com seus filhos. Ela comenta: *eram nove, fiquei só com oito. Mas dá pra perceber o que ele faz, os outros foram se criando na creche e eu cuidando deles em casa. Então, o acompanhamento que eu tenho com esse aqui, eu não tive com eles, com esse aí é uma experiência que eu tenho como se fosse o primeiro filho. Eu tô ali e vejo o que ele faz, tô chamando a atenção dele, não vai aí, sai daí, assim eu passo o dia-a-dia com ele, eu passo mais tempo porque às vezes esse aí não está em casa, mas quando está ele vê também.*

Sempre que podem, Jorge e Valmira relatam algo que Davi aprendeu a fazer sozinho, suas manhas, choros, “ataques” (como se referem às pirraças) e novas palavras. Adoram nos contar sobre suas travessuras com a cachorra Creusa, sua dança com a vizinha numa festa de 15 anos, enfim sempre salientam aspectos da esperteza do menino.

Valmira de vez em quando sai para visitar suas filhas e sua irmã que mora perto; também participa de cursos oferecidos no CAIC e na Associação de Bairro. Segundo Jorge, Valmira tem alguns problemas de saúde em função da bebida; no passado bebia muito, mas essa questão nunca foi mencionada por ela.

Valmira sempre relata que trabalhou muito e estudou pouco, o que hoje dificulta as formas de lidar com contas, cobranças, anúncios. Ela diz não participar de nenhuma igreja, apenas Jorge participa de uma evangélica.

Valmira não gostava de contar sobre suas questões pessoais, mas, pelo que seu Jorge conta, ela passou por muitas dificuldades em seu primeiro casamento: *o ex-marido, pai da Tamara e Débora é estivador e fez ela sofrer muito, não a deixava sair de casa, e ela bebia muito, tomava até duas garrafas de álcool puro e saiu sozinha da bebida. Só por força de vontade, por isso que ela não caminha muito, cansa logo. Agora, ela sai, passeia, eu não me importo. A gente junto já passou muito trabalho, já moramo até na rua, essa daí era pequena (referindo-se à Tamara), e hoje, mal ou bem, a gente tem a nossa casinha.*

Uma casa se faz

Uma casa se faz
Com tudo aquilo
Que a sorte traz
Cimento sonho
Suor cansa
Folha de zinco ou
De bananeira
Tijolo oco
Tinta e reboco.
Tem que ter teto
Parede e porta,
Melhor se reta
Mas vale torta
Pois o que importa
É que dê guarida
Abrigue o sono
Proteja a vida

Marina Colassanti

O sentido ético e estético que Marina Colassanti atribui à casa na sua poesia conecta-se aos sentidos que Jorge, Valmira, Tamara e Davi

vivenciavam em sua pequena casa... O muro de madeira alto recheado de folhas verdes e, dependendo da época, de rosas, impede a visão de uma *casinha* feita de sorte, suor, canseira e muito material improvisado, encontrados por Jorge e Valmira, mas que, juntos, fazem parte da construção e hoje abriga a vida e dá guarida aos sonhos dessa família que se reconstituiu a partir das contradições e da historicidade do casal.

É uma casa de três peças pequenas, praticamente integradas, já que não possui portas, apenas cortinas que separam os ambientes. Há dois pátios, um pequeno em frente e um pátio grande nos fundos.

No pátio da frente fica uma casinha de madeira no canto, onde vive uma cadela que é muito brava, inclusive mordeu Valmira recentemente. No outro canto, há baldes, banheiras e torneira, destinados à lavagem de roupa, também há muitas plantas, varais, que geralmente estão cheios e uma gaiola com a cocota de estimação.

A casa é feita de restos de materiais (madeira, latas, etc), o chão é de tijolos e cimento e, em algumas partes, há tapetes para aquecer o piso. O teto é coberto com telhas de brasilite com várias emendas. Como toda a casa é feita com material improvisado, há vários buracos que são cobertos por plásticos e outros materiais.

Logo na entrada da casa, há uma sala/cozinha, com uma estante e muitas fotos dos filhos e netos de Valmira, uma televisão grande colorida e alguns enfeites; não tem sofá, mas uma mesa e um banco. Jorge e Valmira procuravam, dentro das suas possibilidades, nos deixar à vontade sempre improvisando algo para que pudéssemos permanecer na casa com tranquilidade. Algumas vezes nos ofereciam o que estava sendo cozido ou comentavam que gostariam de oferecer algo, mas não tinham nada.

Foi bonito o dia em que os dois, muito contentes, disseram: *Ah, hoje tu vai comer, hoje temos algo para te oferecer.* Havia uma lata de bolachas doces que compartilhei com eles. Oferecer-me e aceitá-las foi um gesto simbólico, mas que diz um pouco da idéia de troca! Afinal, compartilhar o que lhe é mais “caro”, a comida, com certeza possui uma dimensão humana nas relações daquele contexto familiar em que eu estava fazendo parte.

Considero importante salientar que, durante a pesquisa, os móveis e espaços da casa foram várias vezes modificados. Jorge e Valmira sempre

citavam suas idéias de melhorias, mas também sempre demonstrando que apesar das dificuldades financeiras tinham muito orgulho do que já haviam conquistado.

Na sala havia um fogão e uma geladeira que eram mantidos limpos com esmero. Embora o mau estado dos móveis, eles procuravam cuidar e manter. No verão, para não levantar muita poeira, Valmira “manguerava” o chão da casa pela manhã e ficava braba com as moscas que pousavam por ali. Mas com quatro cachorros que naturalmente circulavam pela casa e pátios, era praticamente impossível manter a higiene e limpeza. Não foram raras as vezes que vi baratas movimentando-se pelas paredes, além das moscas.

A outra peça é o quarto de Valmira, Seu Jorge e Davi: uma cama de casal, um cantinho improvisado para o pequeno, uma cômoda com algumas gavetas, uma televisão pequena colorida, um pequeno sofá e um guarda-roupa que dividia a peça com o quarto de Tamara. Atualmente, mudaram o guarda-roupa de lugar, e os quartos estão divididos com uma cortina. Quando fomos lá, a cortina estava amarrada e conseguimos ver o quarto de Tamara: pequeno, com uma cama de solteiro e algumas caixas com material de higiene e beleza. Embora os dois quartos sejam na mesma peça, há duas portas.

Nos fundos da casa existe um pequeno banheiro, com um cano utilizado como chuveiro, com espaço para o banho, uma pia e vaso sanitário. Apenas Davi às vezes toma banho de banheira. Destaco uma conversa minha com Valmira sobre os banhos de Davi:

V – Eu boto a banheira com água quentinha pra ele ali. Aí eu boto ali, e ele chora porque está frio. Domingo eu dei banho nele; quando está frio, eu boto a bacia lá no quarto e lavo ele assim, porque estava muito frio.

S – Dá um banho mais rápido?

V – Domingo eu botei uma água bem quente, vou dar um banho nele, tá fedendo o nego. Ai chorou, resmungou só de início, depois parou.

S – Só dá banho com bastante água quando o tempo está bom?

V – É, quando está muito frio, eu não dou banho nele. Só lavo ele assim por cima.

S – É muito frio, Dona Valmira!?

V – É, e a casa também é ruim pra ficar dando banho quente nele. Eu gosto de dar banho em criança entre o meio-dia. Que aí o meio-dia está bom, está quente e dá pra dar banho. Ou então de noite que toma banho e não vai sair pra rua.

S – Como é no banheiro?

V – Ele (refere-se a Jorge) botou o chuveiro, mas pra ele é muito frio ainda. No verão, sim. No verão se deixar e não cuidar, ele fica dentro d'água!

A possibilidade de ter banheiro dentro de casa num bairro em que, segundo os dados do IBGE, 38,29% das residências não o possuem, torna Jorge e Valmira orgulhosos de suas conquistas, pois, naquele contexto, é valorizado *ter casa com banheiro e chuveiro* principalmente para quem já morou na rua. Com certeza, a precariedade que encontrei no pequeno banheiro de sua casa não era um fato tão relevante no cotidiano da vida; outras questões como o desemprego e a falta de dinheiro superam a provisoriedade dos materiais que construíram sua casa.

Ao lado da sala, há uma peça improvisada que tem saída para o pátio dos fundos, onde eles deixavam um fogão à lenha ou onde às vezes as cadelas davam cria.

No pátio dos fundos, os dois filhos de Valmira que saíram recentemente da prisão, construíram uma peça de madeira para morar, mas foi assim utilizada por pouco tempo, logo transformada em cozinha⁵¹. Jorge comentou que agora os rapazes estão morando numa casa que fica em outra rua onde passa ônibus e fica a uma quadra da casa de Valmira.

Sempre que chegamos, uma das televisões ou o rádio está ligado, Quando é Valmira que ouve, está numa emissora AM que tem um programa de grande audiência liderado por uma vereadora da cidade; quando é Tamara, o rádio está numa FM com pagode, samba e rock, como foi registrado em meu diário de campo:

Diário de Campo- 22/05/07- casa de Valmira - manhã

O rádio passou a manhã ligado num programa de grande audiência na cidade de uma locutora que faz assistência social via rádio (dá comida, roupas, movéis, remédios, busca emprego, recados para parentes, além de um vínculo religioso - oração, etc...), Chama-se “Clube da Luluzinha” com Surama Santos, reeleita vereadora. Pergunto à Valmira se ela costuma ouvir o rádio e ela diz que acorda e já liga, gosta de ouvir as notícias...Já havia percebido que sempre algo estava ligado: geralmente tv, mas pela manhã vejo que é o rádio. (Vou tentar ouvir mais este programa, pois isto se repete na casa de Marilene).

⁵¹ A peça que os filhos de Valmira construíram foi usada como cozinha; a mesa e o fogão, que antes ficavam na sala, estão nessa peça; apenas a geladeira continua na sala. Um sofá, que ficava no quarto, agora está na sala. Com essa mudança as peças ficaram mais espaçosas.

Saí de lá quase meio-dia e Valmira não mencionou o almoço, apenas juntou os farelos do bolo e pão que havia em cima da mesa, disse que tomou café tarde, pois ficou na cama mais um pouco devido ao frio. Sempre que Davi pedia uma comida dava um pedaço de pão ou bolacha. Conta que, na última pesagem, ele já estava com 10 quilos, graças à multimistura e à farinha láctea.

Quando entra dinheiro, as coisas melhoram

A alimentação na casa de Valmira e Jorge está vinculada às questões econômicas, dependendo da época do mês ou dos “bicos” de Jorge, isto é, *quando entra dinheiro, as coisas melhoram*. Caso contrário, as compras de alimentação acontecem quando eles recebem a pensão da Tamara no final do mês. Valmira numa das conversas sobre a alimentação de Davi, explica:

S – Em qual cadeira que a senhora põe, nesta aqui?

V – É nesta aqui.

S – O que ele costuma comer?

V – Ah, feijão, arroz, massa, batata.

J – Peixe. Qualquer coisa!

S – Come qualquer coisa? Verdura come?

V – Come! Botou no prato, ele come. Uma coisa que ele gosta muito de comer é uns bolinhos, aí ele come bastante.

S – De tarde o que ele come?

V – Toma leite. Se tem fruta, a gente dá pra ele, se tem danoninho que a gente compra mais é no fim do mês, mas também danoninho é assim, a gente dá um de manhã, um de tarde. Às vezes ele não quer comer todo.

S – Por que a senhora diz mais no fim do mês?

V – Compro os danoninhos mais no fim do mês, que a Tamara recebe e dá pra ele. Aí a gente não dá todos os dias, a gente compra uma bandeja, quando dá, compra duas. Aí se não come comida, aí tem um danoninho pra dá. Ou o leite, se a comida não está pronta, ele toma leite.

Nessa casa, como apenas Tamara estuda pela manhã e tem um horário fixo, não há uma rotina de horários; Jorge e Valmira dividem as tarefas da casa e os cuidados com o Davi. Na maioria das vezes, quem cozinha é Jorge e quem lava roupas é Valmira. Geralmente eles acordam cedo e já começam a lida do dia: limpar a casa dos cachorros, pátios, lavar roupas, e Davi participa de tudo! Em conversa com Valmira e Jorge, comento esta questão do horário:

S – Não tem bem um horário fixo?

V – Pra comida tem, se a comida não está pronta, se é onze horas e eu ainda estou fazendo a comida, e ele se acorda cedo e ainda não dormiu, ele toma aquele leite e dorme. Quando ele se acorda ele almoça junto.

S – *Que horas vocês costumam almoçar?*

V – *Ao meio-dia. Ma se a gente almoça uma hora ou uma e meia, ele almoça junto.*

J – *E de noite é a mesma coisa.*

S – *Ele janta?*

V – *Janta. Ele come e come bem!*

S – *Tu disseste que o levou pra pesar e ele já estava no peso...*

J – *Está com 84 cm, está pesando 11.300 kg.*

Valmira considera que há um horário; Jorge salienta que eles não têm muito horário e considera isto positivo na vida de Davi: *Aqui quando ele qué, a gente dá. Sai com a gente para tudo que é lado.* Durante nossa convivência, percebi muita flexibilidade na organização do cotidiano da família, tanto que precisávamos ir visitá-los em dias e horários diferentes, pois não havia uma previsibilidade.

Importante salientar que, geralmente quando um dos dois saía para ir no centro passear, fazer visitas ou ir à igreja, procuravam levar o menino, mas um precisava ficar cuidando da casa que não possuía nenhuma segurança.

Jorge, Valmira e Tamara, desde o primeiro dia em que realizamos o primeiro questionário da pesquisa, assim como as visitas com os agentes comunitários de saúde e até o momento de assinar o consentimento informado para participarem, demonstraram muita clareza na compreensão de que o objetivo de nossas visitas era a educação de Davi.

Penso que, por terem esse entendimento, inúmeras vezes nos contavam histórias sobre suas aprendizagens e travessuras, sempre salientando a esperteza do menino e a rapidez do seu desenvolvimento: *Ele aprende rápido, ele presta atenção na televisão. E tudo que ele vê, ele faz, ele aprende muito ligeiro, ele não é daquelas crianças que leva um custo pra aprender. Ele aprende as coisas e é rápido aquilo ali. É da noite pro dia.*

Em uma de nossas conversas, já ao final do trabalho, Jorge e Valmira salientam: *a hora que vocês precisar de nós, tirar fotos, fazer um trabalho com ele, pra mim não tem problema nenhum. A hora que quiser levar o Davi pra FURG pra conversar com outras pessoas é só marcar a hora.* Foi muito interessante ouvir isto do casal, pois expressava uma relação de confiança conquistada no decorrer da experiência que tivemos e que, de alguma forma, extrapolava a relação pesquisadoras/pesquisados.

5.1.2 Na Época, ele Dormia Com a Mãe Dele Lá, aí ela não Cuidava Direito[...] dos sentidos do cuidado: o que é cuidar bem?

A principal reflexão que vivenciava durante a experiência com Valmira, Jorge, Davi, Tamara e Débora envolvia os sentidos do cuidado e como esses vinculavam-se à educação dada ao pequeno Davi. Jorge, muitas vezes, foi contundente em afirmar que Débora não cuidava dos filhos: *o que ela faz, nem uma cadela faz com os filhote*. Algumas das histórias do sofrimento de Davi logo que nasceu e os primeiros dias em casa com Débora, levaram Valmira a acolher o neto como filho: *Eu acho que a gente se apegou muito sabe por quê, porque a gente viu lá dentro do hospital o que ele passou pra poder vivê, e graças a Deus ele está comigo. E mais, a mãe viu, só que não deu valor*.

Nos momentos em que Débora esteve com Davi, Valmira considerava que a filha *não cuidava direito*. Os relatos de uma palmada dada por Débora no bebê porque chorava muito, a indiferença na hora da troca de fraldas, entre outros, levaram o casal a considerar que poderiam cuidar melhor.

O cuidado é algo essencial e *a priori* ao ser humano, o cuidado como preocupação que define a própria existência no sentido de que existir é estar atento não era vivenciado por Débora com o filho. Nesse sentido, é preciso problematizar, nesse contexto social, econômico e cultural, a dimensão heideggeriana do cuidado como “um *a priori* existencial”, para não culpabilizar a mãe de Davi.

Segundo Heidegger, “A condição existencial de possibilidade de cuidado com a vida e dedicação deve ser concebida como cura num sentido originário, ou seja, ontológico” (p.265). Débora, a partir de suas condições de vida, o cuidado com o filho parece-me ser delegado à vó devido às impossibilidades apresentadas pela concretude de sua existência. Assim, é possível compreender o cuidado como uma prática humana em todas as suas contradições.

Débora, naquele momento, experimentava uma outra possibilidade de vida com seu corpo. Uma experiência que, dentro do conceito de “normalidade da maternidade”, seria um momento de complacência, ternura, mansidão e cuidado àquele ser frágil que tanto lutou pela vida na UTI, sentimentos muito diferentes dos comentários de Jorge e Valmira.

Quando Davi tinha um ano, nasce o irmão Fábio Júnior que também, junto com a mãe, vai para a casa da avó Valmira, e em nossa primeira visita no verão de 2007, registro em meu diário:

Diário de Campo-23/01/07- casa de Débora / Valmira - tarde

Chegamos à casa de Valmira e encontramos Débora, mãe de Davi e filha de Valmira, com o recém-nascido Fábio Jr. Ela estava ali com os meninos em cima da cama, observando o bebê. Ela nos contou que, após sair da maternidade, foi para casa de sua mãe, pois havia se desentendido com sua sogra e cunhada. Ao contar essa história, falava muitas gírias, às vezes se tornava difícil compreender o que queria dizer.

Falamos um pouco sobre a pesquisa e explicamos que sua mãe já havia se disponibilizado a participar; ela disse que tudo bem, assinando o termo da pesquisa.

Tenho clareza de que ela não compreendeu muito o que estamos fazendo, até porque parece não estar muito vinculada àquele ambiente da casa, às crianças... parecia um pouco dispersa enquanto conversamos...

Débora, antes mesmo de Fábio Júnior completar um mês, volta para o centro para trabalhar, deixando o menino com sua mãe.

Diário de Campo-25/01/07- casa de Valmira – tarde

Hoje encontramos Dona Valmira em casa, com Tamara e os dois netos. Devido ao calor e ao cheiro forte dentro da casa, havia muitas moscas e avistei duas baratas caminhando pelas paredes. Enquanto falava com Valmira, olhava o trajeto das baratas com um pouco de receio, mas tentando não transparecer. O estado de higiene é bem precário, mas parece que eles se esforçam muito para manter a organização e a limpeza. No tempo em que permanecemos lá, Tamara estava varrendo, limpando o fogão, a mesa, e Valmira envolvida com o cuidado das crianças.

Diz que Débora foi para o centro trabalhar.

Valmira acha que Tamara cuida melhor que a mãe das crianças!

Penso se é por necessidade econômica ou por necessidade de sair daquele ambiente que Débora voltou ao trabalho, já que seu filho ainda não havia completado um mês de vida! Inclusive seu corpo e saúde ainda estão debilitados! O bebê estava dormindo apenas de fraldinha, e Davi estava entre o colo da avó e o chiqueiro improvisado no canto da sala. Ela diz que ele tá medonho, que é muito esperto e sabe tudo; ainda não caminha, mas não para um minuto, mexe em tudo! Mas se tiram as coisas dele, fica brabo e chora. Diz que tenta distraí-lo no chiqueiro, mas ele não gosta!

Os inúmeros motivos que levaram Débora deixar o filho com a mãe, faziam-me compreender que o cuidado do filho limitava-se à função de “parir”

enquanto uma promessa e dar uma oportunidade à vida! Mas penso que as condições de pobreza e as circunstâncias de seu ofício impediam Débora de permanecer naquela casa cuidando do filho. Assim, a dimensão humana do cuidado pode ser verificada não como uma prática natural e circunscrita à mulher, mas que possui especificidades, portanto é necessário contextualizá-la.

Carvalho (1999), referindo-se às teorias que idealizam e psicologizam a relação de cuidado, diz que “há indicações de que tais idealizações permanecem atuando como referencial importante de normalidade e ajustamento e, portanto, também como fontes de culpa e sentimentos de inadequação para um grande número de mulheres(...)” (p.73)

O perfil desse contexto familiar é uma possibilidade para problematizar os discursos do campo científico já tão criticado, mas ainda tão presente, que tem se proposto a contribuir para afirmação da inadequação das famílias na educação dos filhos ou mesmo na prescrição de formas e normas do exercício à maternidade, o que tem sido recorrente nos programas do governo federal⁵². Segundo Klein (2003),

A tentativa de universalizar as representações de maternidade no âmbito do Programa pode ser pensada como uma estratégia de busca de fixar, nas mulheres-mães beneficiárias, certas características, atributos e funções específicas que deveriam ser extensivos a todas as mulheres. Assim, a construção de uma homogeneidade universal feminina pontuaria a ação de todas as mulheres, tornando generificados alguns comportamentos e práticas sociais (p.90).

Nesse sentido, não é possível discriminar, culpabilizar ou até mesmo naturalizar o ato de Débora, mas compreender seu sentido e significado no

⁵² Estes programas do Governo Federal como “Bolsa Escola e Bolsa Primeira Infância” têm legitimado práticas sociais como definidoras e adequadas às mulheres, isto é, a “gerência do lar e da família” como no Bolsa Escola, além da tentativa do MEC de instituir o “Bolsa Primeira Infância” que propunha uma bolsa para as mães receberem uma quantia de R\$100,00 para permanecerem em casa com os filhos, sugerindo que, através destes programas, as mulheres irão criar “crianças saudáveis”, isto é, legitimando os discursos médicos e psicológicos que permitem naturalizar e/ou biologizar a função feminina como “cuidadora/educadora” das crianças. Esta questão está muito bem analisada na Dissertação de Mestrado de Carin Klein no PPGEDU/UFRGS “Um cartão (que) mudou nossa vida?": Maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa- Escola, 2003

contexto em que vivia. Ao retornar para o centro da cidade e exercer seu trabalho, Davi segue a vida com Jorge, Valmira e Tamara . Valmira conta: *Então é isso aí, eu fico aqui conversando e olhando pra ele, e pombas! Quando eu ia imaginar que ia ter uma criança dentro de casa, porque eu tenho outros netos, mas as mãe sempre cuidou, sempre tomou conta, esse aí é o único que mora comigo, que eu peguei responsabilidade por ele, foi o único, porque eu tô criando, não tô criando pra mim, nem eu sei por que eu me agarrei tanto a essa criança aí! Não sei se é porque a mãe largou aqui, deixou ele aqui, foi pra lá, vinha aqui na época, depois desapareceu.*

Já Fábio Júnior teve um outro destino; após ficar os quatro primeiros meses com Jorge e a avó, um episódio de doença levou Débora a entregá-lo à avó paterna, mesmo Valmira já tendo acolhido o menino. Esse momento é revelado numa conversa com Valmira e Jorge:

S – *Se tivesse que ficar com o outro a senhora se animava a ficar com os dois?*

V – *Animava.*

S – *Quem foi que quis levar o outro pra lá?*

V – *Ela levou.*

S – *Foi a Débora.*

V – *Sim.*

J – *Não foi bem assim. O guri adoeceu. O guri estava num vermelhão que parecia catapora.*

S – *Eu me lembro.*

J – *Todo tempo que o guri ficou no hospital, eu fiquei com ele. Cuidei ele todos os dias que ele ficou lá. No dia da alta, a outra avó chegou com as fraldas, e a Débora me tirou o guri dos braços pra dar pra avó dele. Eu falei pra ela ‘nunca mais me convida pra levar filho teu pra hospital’. O guri saiu do hospital sem nada, limpinho, limpinho, e eu falei pras duas que se acontecer qualquer coisa com o guri, eu vou na polícia e denuncio as duas.*

S – *Então foi ela que quis.*

J – *Eu cheguei aqui, a Valmira perguntou Cadê o guri, eu falei a Débora entregou pra avó dele, me tirou dos braços pra entregar pra avó dele. Não me fala pra cuidar o guri no hospital que eu não vou, pode aparecer aqui na porta. Posso levar esse aqui (referindo-se a Davi), o outro eu não levo.*

S – *O que a senhora acha que foi?*

V – *Ela disse que o pai do guri telefonou pra mãe dele ficar com o Fábio lá. Pra cuidar, que eu já tinha o Davi aqui. Pra não ficar muito pesado pra mim, que a velha ficava com o pequeno, pra não dar muito peso pra mim. A velha dava as coisas pro pequeno, a velha recebe. Ele pensou a mãe da Débora cuida o Davi e a outra avó cuida o Fábio. No fim, meio que eu tinha me esquentado com a Débora, me ataquei, eu disse, deixa assim! Ele está lá, quando eu quiser ver o guri, ela me recebe bem, o guri está dormindo eu olho,*

pego ele no colo, ele está bem, então deixa assim. Quando eu puder ir lá, eu levo esse aí e ele fica um pouco lá. Esse aí sente falta de criança pra brincar.

S – Quando o outro estiver maior, Davi vai brincar com ele.

J – Mas ele não vai ter conversa com o outro. Só se ensinarem.

S – Mas com o tempo ele aprende.

V – Aprende. Quando ele chega lá eu falo: Olha aqui o mano! Eu já fiquei magoada, mas agora não.

S – Mas seu Jorge ficou.

V - Agora eu fiquei com um e a outra avó ficou com o outro! Eu acho que ele não está mal.

5.1.3 Agora eu Fiquei com um, e a Outra avó Ficou com O Outro! eu acho que ele não está mal: lógicas de cuidado e educação das crianças.

O pai de Fábio Júnior encontra-se na prisão e o pai de Davi há muito tempo não é visto. Débora está no centro da cidade trabalhando, e as duas avós se propõem a acolher os netos de uma mesma mãe, mas de pais diferentes.

Para a antropóloga Claudia Fonseca, estudiosa das dinâmicas das famílias das camadas populares, diz que a grande preocupação dessas famílias é “assegurar que certas necessidades objetivas sejam atendidas” (1999, p.119). Seus dados convencem-nos de que as decisões envolvendo crianças, como criá-las e escolarizá-las não estão destinados ao casal. Considera que a criação e educação das crianças são coletivizadas e, como já foi dito, são utilizadas estratégias em torno das crianças em função de sua sobrevivência, troca e consolidação de redes entre os contextos familiares.

Assim, formou-se uma grande rede para a sobrevivência de Davi e Fábio Júnior, pois quando Valmira diz *Ela disse que o pai do guri telefonou pra mãe dele ficar com o Fábio lá. Pra cuidar, que eu já tinha o Davi aqui*, há um coletivo envolvido em que as questões econômicas são priorizadas para garantir a sobrevivência dos meninos, já que, na casa de Valmira, a única renda fixa é a pensão de Tamara e *Pra não ficar muito pesado pra mim, que a velha ficava com o pequeno, pra não dar muito peso pra mim. A velha dava as coisas pro pequeno, a velha recebe. Ele pensou: a mãe da Débora cuida o Davi, e a outra avó cuida o Fábio.*

Portanto, é de se considerar que as condições econômicas e as alternativas que as famílias encontram para sobreviver influenciam as práticas de cuidado e educação das crianças, sendo pertinente compreendê-las na complexidade que estão inseridas. Assim, Davi era afetado por todas as situações que envolviam as estratégias do grupo familiar.

Questões que envolvem a alimentação, o sono, a saúde, a higiene e as aprendizagens também fazem parte do contexto sócio, econômico e cultural que materializa as dimensões de cuidado e educação das crianças. Nesse sentido, irei destacar que as lógicas da família de Davi estão intimamente vinculadas às condições de vida.

A lógica da escolha do leite dado aos irmãos Fábio Júnior e Davi, no início da pesquisa, referenciam a postura de Valmira: *Eu tento fazer o melhor, mas quando não dá, eu dou o leite de vaca do leiteiro para o Davi, que é maior, e o leite de caixinha para o menor, pois se der algum problema, o grande já tá criado, mas o outro ainda é muito pequenininho! Às vezes utilizo a multimistura para o Davi.*

A questão econômica determina um critério de escolha de quem vai tomar o leite não pasteurizado. Vemos, então, o sentido humano do cuidado como justa medida (BOFF, 2004), isto é, a intervenção consciente e responsável pelo critério de alimentação dos netos é clara, pois, numa sociedade com profundas desigualdades como a nossa, as condições de vida diferem radicalmente entre as crianças, inclusive entre os irmãos numa mesma casa.

Em fevereiro de 2007, Davi tinha um ano e pesava nove quilos; Fábio Júnior tinha quatro meses e pesava seis quilos. A questão da alimentação sempre preocupou Jorge e Valmira que comentam: *a gente tenta dar a multimistura, mas ele não gosta, então tenta misturar no leite, iogurte, mas não adianta...* O peso de Davi foi sendo acompanhado pelos agentes comunitários de saúde, inclusive Valmira participou de um curso no CAIC que ensinava como aproveitar os alimentos. No final do ano, Davi não estava mais abaixo do peso.

Cabe salientar que, num contexto de pobreza, Valmira buscava possibilidades de proteção à saúde e desenvolvimento de Davi através do Estado, no Posto de Saúde, no Programa Saúde da Família que

acompanhavam o crescimento do menino. Conforme Carvalho (2003), nesse contexto, pode-se dizer que família e políticas públicas têm funções correlatas à proteção social dos indivíduos (p.268).

A infraestrutura da casa, aliada às condições econômicas da família também muitas vezes justificam algumas das práticas em relação à saúde e higiene.

Diário de Campo - 08/02/7- casa de Valmira – manhã

Valmira estava limpando Fábio Jr, e Davi estava na cama. Ela estava meio atrapalhada, e ofereço-me para ajuda-la; ela diz que não precisa, mas, mesmo assim, pego o menino para que ela limpe o cocô que se espalhava. Com um pano úmido, ela tenta tirar todo o cocô, mas ficam alguns vestígios. Aproveita e forra o carrinho e coloca o menino nu ali. Conta que está indignada com a filha Débora que não aparece em casa desde o final de semana, e hoje já está agendada uma consulta no posto de saúde na Vila Maria. Diz que quer que a mãe tenha responsabilidade: *eu já criei o outro, peguei ele pequeno e quase morto, não sei o que seria do Davi se não fosse nós! Dois é complicado!*

Fala da rotina das crianças, conta que limpa e troca fralda pela manhã! E à tarde deixa-os fresquinhos para respirarem! Diz que coloca o mosquiteiro e o ventilador. Davi só dorme vendo tv e com ventilador!

A casa está com muita mosca, com lixo acumulado, e a cachorra deu cria.

Ela demonstra gostar da visita: conta da esperteza do neto e diz que, quando o coloca no chiqueiro com brinquedos, ele joga tudo para fora, e ela fica furiosa.

Valmira esforça-se e organiza uma rotina para deixar os meninos limpos; usa panos úmidos e deixa-os nus durante o dia para “respirarem” e também poupar as fraldas para outros momentos, aproveitando o calor do verão. Mas o lixo reciclado acumulado ao lado da casa e os cachorros fazem com que muitas moscas circulem, então, sua estratégia para evitá-las é o uso do ventilador e do mosquiteiro.

Na realidade industrial e mercadológica para crianças, fraldas descartáveis e lenços umedecidos são vendidos por preços acessíveis, fazendo com que compreendamos que a desigualdade social e econômica é vivida por Valmira que precisa usá-las de forma restrita, mas, mesmo assim, sentimentos de troca e solidariedade fazem parte do cotidiano, como revela nossa conversa sobre as fraldas de Davi:

V – Não. Nós que compremos. Nós tinha esse pacote aqui e outro fechado. E a Débora estava precisando de fralda. Eu dei um pacote pra ela. Só que lá na

velha têm outras crianças que usam a fralda do Fábio. Leite, ela compra caixa de leite fechada pro guri, mas não dura, ele já está comendo. Só que as crianças grandes tomam o leite dele. Eu já nem peço mais nada pra ela. Antes eu ia lá pedir, mas agora não peço mais. Quando falta fralda dele, eu boto esta aqui de dia.

S – E tem que ter outras estratégias quando falta.

V – Porque os meus filho, na época não tinha esse negócio de fralda, era pano. Eu sempre usei nele. Lavava a de pano. Aí, esse ai fala, o guri está mal arrumado de calça velha. Eu falo. Deixa o guri com a calça velha que o guri se arrasta no chão e brinca.

Valmira tem sua lógica em relação ao cuidado da saúde e higiene de Davi, inclusive fazendo uma crítica à filha em relação ao cuidado com Fábio Júnior: *Eu não vou deixar mais o Fábio ir na prisão com a Débora ver o pai. Da última vez que foi, voltou todo mijado e assado. Eu mandei uma bolsa com fralda, roupa, comida, mas ela não é capaz de trocar o guri, depois vão dizer que é eu que não tô cuidando. (Ela me mostra a cabeça dele) Tu olha, está com alergia (parece mais um cascão). Tu vê, eu já gastei mais de 20 real em remédio e sabonete para isto e ainda não curou, eu tô sempre cuidando. A Débora gasta mais com o namorado novo do que com os filhos.*

A questão financeira também levou Valmira desejar tirar a fralda do Davi durante o verão de 2007. Em nossas conversas, verifico que Valmira não teve essa experiência com os filhos, pois lembra que eles tiraram as fraldas na creche, já com Davi foram inúmeras as tentativas: *Agora mesmo botei ele no piquinho, eu disse assim fizeste cocô. Ele disse direitinho cocô.*

Como nesse verão Davi ainda não falava, foi difícil a retirada das fraldas, mas as tentativas após o inverno continuaram. Valmira conta que comprou um pinico e coloca-o para ver, mas ele chora, e ela conclui que o melhor é tirar as fraldas no verão, mas considera que até lá ele estará muito grande, já com dois anos: *O guri da vizinha já com dois anda aí de fralda, os meus outros filho tiraram na creche, nem sei como foi, já vinham tudo prontinho!*

Mesmo criando oito filhos, sua experiência com Davi é *como se fosse o primeiro filho*, o que também a leva a criticar a vizinha e os avós de Fábio Júnior e comparar ao cuidado que tem com Davi: *Esses dias eu cheguei lá, ele estava cheirando a cocô e vômito. Ele estava fedendo. Eu disse: Débora, faz favor. O garoto está fedendo. Lá eles têm máquina. Aqui eu não tenho, e tem*

dia que só tem roupa do Davi na corda. O guri aqui anda no chão e ele não anda fedendo.

No decorrer do tempo entre a criação e a educação dos filhos e do neto, Valmira vem sofrendo as consequências de fenômenos e variações culturais e sociais, como o aumento da população urbana, a pobreza, o desemprego, a lacuna de investimentos públicos no campo social, o poder de crédito e consumo dos pobres, a violência, o tráfico de drogas, o descaso com o meio ambiente, entre outras inúmeras questões que afetam as suas condições e organizações de vida. Portanto, também é preciso historicizar a lógica de Valmira, na tentativa de problematizar a estigmatização e responsabilização das famílias pobres em relação ao cuidado e educação das crianças. Minha afirmação vai ao encontro das armadilhas das inúmeras associações atribuídas aos riscos sociais das famílias pobres que, muitas vezes, redundam em propostas de políticas públicas que negligenciam uma política social para todos (adultos e crianças), reforçando os processos de exclusão social.

José de Souza Martins (1997) propõe uma reflexão crítica sobre o processo complexo de redefinição de posições e localizações das pessoas no mundo do trabalho e na vida em geral. Considera que o que temos chamado de exclusão é o contrário da exclusão. Afirma:

Vocês chamam de exclusão aquilo que constitui o conjunto das dificuldades, dos modos e problemas de uma inclusão precária e instável, marginal. A inclusão daqueles que estão sendo alcançados pela nova desigualdade social produzida pelas grandes transformações econômicas e para os quais não há senão, na sociedade, lugares residuais. Tem sentido que vocês pensem assim, ainda que de um modo insuficiente, porque exclusão, de fato, sociologicamente, não existe. Ela é, na sociedade moderna, apenas um momento da dinâmica de um processo mais amplo; um momento insuficiente para compreender e explicar todos os problemas que a exclusão efetivamente produz na sociedade atual (p.26).

Martins esclarece que o conceito de exclusão empobrece a perspectiva de interpretação das práticas. Assim, muito mais do que compreender o contexto familiar de Valmira, Jorge, Tamara e Davi como vítimas dos processos de exclusão, procurei evidenciar algumas das lógicas, das culturas, dos critérios que se incorporam no cuidado e na educação de Davi, num contexto de pobreza e desemprego.

5.1.4 O Cuidado e a Educação dos “Cuidadores”, Muitas Histórias que se Encontram.

Eis um breve relato da história de Jorge sobre como foi criado e educado: *Olha, eu vou ter uma experiência. Como eu tive a minha mãe, mas a minha mãe que me criou foi a minha avó. A minha mãe, eu com a idade daquele ali, ela me quebrou o pulso; por andar com outro homem, ela me deixava todo sujo, sem leite, sem bico, sem o que comer, sem fralda, sem nada, a minha bisavó que me botava fralda de jornal em mim, isso eu me lembro porque ela sempre falava. (...) a única educação que eu tive foi da minha bisavó. Hoje eu sou muito ignorante, estúpido, sou brigão, qualquer coisa eu brigo com ela, com a Tamara. Porque a educação nunca os meus pais me deram. Tanto que meus pais não me deram, que eu tive o meu filho, eu deixei de ver, ele tinha um aninho, quando eu pude conhecer o meu filho, ele estava morto. O que eu não quero pra mim, não quero pra ele, não quero pra ninguém, não quero pra ele porque ele é um guri que recém está... tem que entender o que faz, e o que não faz. Meu sistema, eu fui criado solto na rua, fui muito malcriado, fui muito revoltado, minha mãe me botou pra rua por causa do meu padrasto, eu dormi na rua, comi coisa do lixo, passei por um bocado de coisa.*

Valmira narra sobre a educação de seus filhos: *A diferença que eu noto, agora com ele, eu vivo dentro de casa com ele, eu passo dias e dias com ele, então o que ele faz nos meus eu não cheguei a ver, porque... por exemplo, a idade, não vou dizer os grandes, mas a Liliane, o Patrique, esses dois foram criados na creche desde pequenininhos, ela tinha dois meses quando foi pro berçário, Patrique já estava no berçário, saiu com um ano, foi pra outro berçário que era só de crianças de um ano, então eu não vi, não acompanhei a criação deles em casa, eu não vivia dentro de casa e eles na creche, o dia que eu tava em casa era o domingo, mas eu me lembro um pouquinho do que esses dois faziam quando eram mais pequenos.*

Eram nove, fiquei só com oito. Mas dá pra perceber o que ele faz, os outros foram se criando na creche e eu cuidando deles em casa. Então o acompanhamento que eu tenho com esse aqui, eu não tive com eles, então com esse aí é uma experiência que eu tenho como se fosse o primeiro filho. Eu

tô ali, e vejo o que ele faz, tô chamando a atenção dele, não vai aí, sai daí, assim eu passo o dia-a-dia com ele, eu passo mais tempo porque às vezes esse aí não está em casa, mas esse aí quando está em casa ele vê também, eu tô sempre ai.

São estas e muitas histórias do passado que se integram no cuidado e educação de Davi e que, durante a pesquisa, pude acompanhar e/ou até mesmo intensificar as contradições, os desejos, as preocupações de Jorge e Valmira em relação à educação do menino. A partir destas histórias de vida, em que havia um desejo muito grande do casal em permanecer, cuidar, paparicar e ensinar o menino, a experiência de Valmira de ter “criado os filhos na creche”, “os limites do espaço”, “a não-convivência de Davi com outras crianças”, levaram-me a problematizar o casal, na tentativa de, no mínimo, desestabilizar a certeza de que *o melhor pra ele é ficar com a gente, eu faço tudo por ele, aqui não tem hora pra nada, que come, come, se eu vou sair levo ele, ele anda comigo por tudo aí,..e a Valmira tá em casa.*

Penso que as contradições entre Jorge e Valmira também foram acentuadas por mim, quando os questionava. Mas também observei que durante o processo de pesquisa, eles utilizaram estratégias na organização do espaço, como a retirada de uma parede da sala, a colocação da cozinha nos fundos, a limpeza do pátio e a colocação da cadela braba no fundo pátio, na tentativa de subsidiar as demandas das aprendizagens de Davi.

Durante a pesquisa, acompanhamos o processo de Davi em caminhar e sua morosidade em falar. Até janeiro de 2008, já com dois anos, Davi emitia poucas sílabas, mas comunicava-se através de gestos e sonoridades com desenvoltura; Jorge, Valmira e Tamara, na maioria das vezes, eram nossos tradutores.

Davi aprendia com seus pais e tia, socializava-se nos passeios feitos pelas ruas do bairro e centro da cidade, nas visitas em que acompanhava os adultos, brincava com sua cadela “Creusa” e com os objetos do cotidiano da casa, não dava atenção aos brinquedos usados encontrados por Valmira e Jorge. Adorava nossas visitas e aproveitava para solicitar nossa atenção, mostrando as novidades da casa, como roupas novas e seu uniforme do grêmio e inúmeras vezes chorava quando íamos embora.

Diário de Campo – 7/ 11/ 2007- casa de Valmira – manhã

Jorge e Davi de visual novo! Os dois de cabelos bem raspados! Contam que foram ao barbeiro, e Davi fez o maior sucesso!

A casa estava modificada! Abriram a sala, a cozinha foi para os fundos e abriram o quarto! Ficou tudo mais amplo! Também nos mostrou o banheiro, uma peça com pia, vaso e chuveiro, bem precário, mas possuindo todos os utensílios. Valmira nos conta os planos que têm para a casa, colocar outro forro, pintar, colocar cortinas...

Quando vamos ao pátio, ela nos mostra a cachorra que deu cria e os filhotinhos que estão todos numa caixa na peça que agora é a cozinha.

Percebo que todo lugar é lugar de cachorro: cama, cozinha, como se eles fossem da família!

Davi pula e dança exibindo-se. Enuncia algumas vogais, tenta se expressar, se comunicar conosco, mas é difícil compreendê-lo. Ele tenta expressar algo que não entendemos, mas os pais logo o traduzem para nós: *Ele quer mostrar o uniforme novo! Ele quer botar música!*

Em alguns momentos me causa um mal-estar aquela situação, pois parece que Davi é a diversão de Jorge e Valmira. E ao tocar no assunto creche, ele diz:

Não; lá vai ter horário para comer, fica trancado. Aqui, quando ele quer a gente dá. Sai com a gente para tudo que é lado. E Valmira completa: Eu não trabalho, não tô trabalhando, então deixa ele com a gente!

O meu mal-estar como pesquisadora provinha de uma problemática que se instaurava: até que ponto o entendimento daqueles adultos, a realidade e o contexto em que viviam iam ao encontro dos direitos da criança? Ou era a minha lógica que se confrontava com a deles? A creche como construção histórica de atendimento às crianças pequenas na sociedade brasileira não seria uma alternativa que causava também, um “mal-estar” àquela família?

Naquele contexto familiar, eu experimentava um paradoxo entre a compreensão da realidade, a lógica e a cultura daquela família e as demandas políticas e sociais da educação infantil no entendimento da creche como um direito da criança, um paradoxo entre ser militante e pesquisadora.

Os estudos antropológicos nos últimos anos têm nos ajudado a compreender que os valores necessitam ser vistos como produtos do seu contexto. Portanto, sentimentos e valores que envolvem a educação das crianças precisam ser compreendidos dentro de uma lógica local, definindo e entendendo as diferenças, situando essas lógicas dentro de um processo histórico e social em que se situam as crianças e suas famílias.

Fonseca (1999), ao explicitar o sentido das diferenças que incomodam, exemplifica:

É bem possível que o sitiante paulistano pensa seus filhos de uma maneira, o sapateiro gaúcho de outra, e o professor universitário carioca de outra maneira ainda. Da parte do pesquisador, esse reconhecimento da diferença implica - como querem certos críticos do relativismo - uma omissão moral. Procurar compreender a lógica subjacente à determinada prática social não equivale aprovar nem advogar na manutenção desta prática. É aceitar o princípio básico do diálogo - a dúvida de que seus interlocutores tenham algo a dizer que vale a pena escutar (p.270).

A dimensão cultural da educação das crianças apresenta-se como possibilidade de pensar outras modalidades de educação que não ignore a organização e a diversidade do grupo familiar e não uniformize as necessidades dos sujeitos. Foi isto que aprendi com as contradições entre Jorge e Valmira sobre o que “era melhor para o Davi”.

Acredito que compreender a dimensão cultural da educação e o cuidado das crianças problematiza a homogeneidade e uniformização que hoje se encontram as políticas públicas de educação para as crianças pequenas em nosso país, que apresenta como possibilidade a creche e ou a pré-escola. Penso que, através da pesquisa, pode-se instaurar o diálogo, procurando compreender aquele contexto.

5.1.5 Não; lá vai ter Horário para Comer, fica Trancado. Aqui Quando ele qué a gente dá. Sai com a gente para tudo que é lado. A Creche: Uma Contradição .

Sempre que chegávamos à casa de Valmira, ela logo vinha nos contar do menino: *Esse daí tá cada vez mais sem-vergonha... Tá medonho! Ele aprende tudo.. .Sabe de tudo! Ou, quando ele não estava, no portão já era anunciado lh,, quem vocês vieram ver não tá! O Davi foi na igreja com Jorge!* Nossos diálogos sempre iniciavam com as histórias sobre as aprendizagens de Davi, suas travessuras e doenças.

Durante um ano, pude ter certeza de que eles tinham clareza da forma que educavam o menino, seus valores, principalmente quando comparavam com a educação que Fábio Júnior estava recebendo na casa dos outros avós: *Aqui a gente tá ensinando, tá mostrando o que é certo e errado, ele tá vendo, lá eu não sei, tá vendo o pai, sabe como ele é, aí eu não sei*

Valmira, ao falar de sua experiência com filhos homens, afirma o quanto é difícil educá-los. Referindo-se a Davi, critica Jorge: *faz toda as vontade dele, diz que é um bebê. Depois vão dizer a mãe não está aí, a avó que cuida! Se a mãe não educa tem a avó que educa, que pode educar. Eu vou educar ele até uns quatorze, quinze anos, porque aí ele vai mudar, quando ele tiver com dezesseis anos, ele vai começar a mudar e querer fazer o que ele quer, a gente tem que começar a cortar ele desde agora, cortar o que é de ruim desde pequeno, a gente vai conseguir cortar, até quando ele estiver com dez anos, e quando estiver com quinze anos, bom, eu fiz o que tinha que fazer, agora se a tua cabeça saiu pro outro lado, não é culpa minha, não é por causa minha, pois te ensinei, a minha intenção é botar ele no colégio, ensinar a ele o que deve fazer oh, vó, vou aqui, vai, chegou a hora de entrar, é entrá pra dentro. Entrou pra dentro, deu, amanhã é outro dia. Agora não adianta dizer assim, entra pra dentro, e ele (Jorge) chegar aqui, dizer, deixa ele, ele é homem, deixa ele mais um pouco na rua. Eu digo uma coisa, vem o vô e manda ele pra rua.*

Os sentimentos de proteção, afeto, amor, paparicação de Jorge por Davi levam-no repetir muitas vezes: *Eu gosto dele, esse guri é tudo pra mim*, na tentativa de argumentar e justificar suas ações com o menino, em especial quando o assunto era creche.

O casal, durante a pesquisa, não manteve um consenso sobre a educação de Davi, em especial por terem experiências de vida muito diferentes. Em nossa última entrevista formal, procurei problematizar com Valmira quais os sentidos da lógica de educação de seus filhos e hoje com seu neto:

V – Agora ele deu pra ir pro banheiro, pega o piniquinho dele, joga a água todinha no vaso no chão, e meus filhos não chegaram a fazer isto aí. Eu aprendi com ele, eu digo, guri tu vai me deixar louca. Eu digo, tu vais me deixar louca e ele diz oca, oca, quer dizer que eu tô louca!

S – Dona Valmira, agora, por poder acompanhar o David, está vendo o crescimento, faz o acompanhamento dele, mas com seus filhos tinha que trabalhar na época; a senhora disse que o Patrique foi com dois meses pra creche,

V – Não, a Liliane.

S – A Liliane com dois meses. A senhora já teve as duas experiências, ficar em casa e cuidar do seu neto, seu filho. Se a senhora pudesse orientar uma mãe, o que a senhora diria? O que é melhor?

V – Se eu fosse pro trabalho, eu diria assim, se tu não tens tempo pra ficar com

seu filho o dia todo, então bota ele numa creche, na escolinha.

S – Tu achas que pra mãe que trabalha é o melhor?

V – Muito mais melhor, que tu tá trabalhando, tu tem uma filha maior que toma conta deles, o filho não é como a gente que tá cuidando, porque tu não sabe se ele está na rua ou está dentro de casa.

S – A senhora também teve essa experiência de uma filha maior cuidar dos outros irmãos.

V – A minha guria mais velha, quando eu não tinha botado ele na creche, e os outros maior, ela tomou conta de todos os irmãos, só que eu prejudiquei ela também, por ela cuidar dos irmãos, ela parou de estudar. Às vezes dava pra ir pro colégio, às vezes não dava, às vezes ficava em casa pra mandar os outros pro colégio. Então eu acho que eu não precisava colocar ele na escolinha, porque eu tenho como cuidar dele, ensinar as coisas a ele, não fazer isto não fazer aquilo, tudo bem, mas na escolinha ele vai aprender, porque às vezes a gente acha que em casa a gente pode ensinar um filho, um neto de um modo, mas às vezes a gente está errada, a gente pensa que está ensinando por um lado, mas está ensinando mal, porque o que ele sai fazendo por aí a gente acha até graça. Então ele acha que eu faço uma coisa errada, a mãe, a vó acha graça, que eu posso continuar fazendo, quando eu me lembrar que eu errei, já é tarde demais.

A experiência na educação de Davi é muito diferente da que teve com os filhos, hoje não há a necessidade de trabalhar, a possibilidade de Davi frequentar uma instituição tem o objetivo de ter outras vivências, situações que possam ser educativas, mas considerando que *não é pra se livrar dele*, ao contrário, *a gente quer o melhor para ele, porque ele tá começando a vida*. Nesse sentido, a instituição é compreendida como potencial para aprendizagens, mas criticada por sua organização em termos de horários, rotinas, falta de mobilidade, pois, como Jorge afirma, *vai ter horário para comer, fica trancado. Aqui, quando ele qué a gente dá. Sai com a gente para tudo que é lado*.

Considerando a afirmação de Valmira de que a possibilidade de Davi frequentar uma instituição *é pra ele aprender muita coisa, a professora vai estar ali ensinando ele, ele vai querer fazer uma coisa, vai estar errado e ela vai dizer não, não é assim, porque às vezes ele é meio teimosinho* vai ao encontro de oportunizar às crianças o direito de aprender e de socializar-se, além do âmbito familiar, agregando a possibilidade de compartilhar entre família e Estado a educação das crianças pequenas.

Cabe ressaltar o “novo” paradigma de entendimento das crianças e das infâncias referido pela Sociologia da Infância (PROUT e JAMES,1990) em que as crianças são compreendidas como

parte da família, mas também são separadas dela, com seus próprios interesses que podem nem mesmo coincidir com os dos pais e com os de outros adultos. As crianças têm lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade (DAHLBERG, MOSS e PENCE, p.70).

Nesse sentido, a criança emerge como única, complexa, rica, inteligente, cidadã, isto é, como “co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. Em vez de um objeto que pode ser reduzido a categorias separadas e mensuráveis” (DAHLBERG, MOSS e PENCE, p.71).

Na tentativa de problematizar os sentimentos e perspectiva de Jorge por Davi, em nossa última entrevista, ele analisa e explica:

J- Ele é uma criança que tem mãe, mas que custa vir aqui ver o filho, não é falar mal dela, ela podia vir aqui pegar o David e ir pra praça, mas ela não vem aqui, é só eu que pego, saio pra rua e levo ele pra tudo que é lado, aí ele “colo, colo” ai eu pego, mas a gente leva ele pra caminhar, porque se ele não caminhar fica malandro, tem que deixar ele caminhar um pouco. Então pra mim é uma criança que... quer ver uma coisa. A Valmira está afim de colocar ele na escolinha aqui, bah, eu fui na escolinha, eu fui contrariado! Porque eu gosto dele. Se eu tivesse o meu filho agora, eu não ia gostar tanto como eu gosto dele, porque eu adoro ele.

S – Mas por que foi contrariado?

J – Porque eu não queria botar ele lá.

S – Por que não queria?

J – Porque eu me acostumei com ele e ia sentir falta dele. Eu ia olhar para cachorra não ia ver ele brincando com a cachorra, ia sentir falta dele.

S – Ia sentir falta dele?

J – Mas, muita! Ia sentir um monte de falta dele.

S – Mas o que o senhor acha que é melhor pro David. Pro senhor, o senhor sentiria falta, mas o que o senhor pensa?

J – Pra mim, por um lado eu estou errado, porque é pra fazer o bem pra ele. Lá na escolinha ele aprende muita coisa, ele aprende a brincar com as crianças, ele aprende a cuidar os brinquedos dos outros, ele aprende a emprestar o brinquedo, não brigar, aqui ele faz isto tudo porque eu dou apoio pra ele. Ele pega as minhas coisas, pega os meus óculos, que está lá quebrado, quebrou os meus óculos, e eu não faço nada nele. Ele pega a televisão, liga e desliga, ele liga o rádio e desliga, pega isto aqui e bota tudo abaixo, tem que estar arrumando.

S – O senhor acha que na escola ia ser bom?

J – Na escola ele ia aprender, ia começar a fazer coisinhas, ia fazer uma coisinha aqui, coisinha outras, ia aprender brincar, conhecer as crianças, porque a única criança que ele conhece é essa cachorra que brinca com ele.

S – Que não é uma criança, né! (risos)

J – Ele brinca com ela, pega ela pela cola, mete a mão dentro da boca da cachorra, o cachorro não faz nada. O único brinquedo dele é isso aí. E quando

eu saio com ele, pego essa motinha, pego o cavalinho, ele é sozinho, se tivesse outra criança, aí não ia ter problema nenhum, mas ele é sozinho. Eu sei que no fundo nós estava prejudicando ele, porque se ele está na escolinha, está aprendendo, aqui o que ele está aprendendo? Nada! Ele tá aprendendo a ser ruim, dar pau nos cachorros, mete os cachorros dentro de um balde com água, lá na escolinha, seria outro ambiente. A professora ia educar ele, é claro que no primeiro dia, no segundo e no terceiro ele ia estranhar um pouco.

S – Claro.

J – Mas depois vai se acostumando, e assim seria a mesma coisa comigo também, ia acostumar com ele na escola.

Penso que Jorge ouviu as inúmeras afirmativas de Valmira ao falar sobre os motivos de Davi ir para uma instituição de educação infantil; ela dizia: *criança precisa é de criança!* já que só convive com adultos e cachorros. Esta idéia alia-se a um dos discursos que reconhecem a educação infantil como um direito das crianças. Todos revelam sua função socializadora e a tendência de compartilhamento entre família e Estado, deslocando a educação das crianças pequenas do âmbito da casa e da família para uma esfera social mais ampla. Dalhberg, Moss e Pense (2003) apontam para a perspectiva de fórum:

A instituição dedicada à primeira infância como fórum na sociedade civil abre muitas possibilidades para a inclusão da criança pequena na sociedade civil e para a colocação da primeira infância e da pedagogia da primeira infância em destaque na agenda da sociedade. Isso envolve as crianças pequenas com os adultos, além do domínio privado do lar, fazendo com que as crianças pequenas sejam ouvidas e vistas pela comunidade mais ampla. Como tal, contribui para dar significado à idéia da criança como cidadão (p.116).

Numa perspectiva macro, as instituições de educação infantil são apontadas como uma das medidas para efetivar responsabilidades sociais, em especial por colaborar na promoção de igualdade de oportunidade entre mulheres e homens. O campo científico, na área da educação infantil, tem buscado reconhecer propostas que se comprometam com as infâncias, visando articular as dimensões do cuidado e da educação, percebendo-os não como opostos, mas como lados da mesma moeda e possuidores da mesma finalidade: contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos.

No Brasil, a educação infantil tem como objetivo principal complementar a educação da família, portanto é uma educação que se dá no coletivo através das múltiplas interações sociais. Neste contexto, compartilhando a história de

Jorge, Valmira, Davi e Tamara, penso em possibilidades construtivas e heterogêneas para a organização de espaços de educação coletiva para as crianças pequenas. Penso que, no Brasil, decisões que se convergem nos contextos familiares, como criação e educação dos filhos e trabalho, precisam ser redimensionadas, pois num país tão diverso e desigual como o nosso é preciso tensionar conceitos e pré-concepções que têm pautado as políticas públicas para infâncias e famílias.

Por fim, a experiência, nesse contexto, apresenta problemáticas do contexto contemporâneo, em que a gravidez na adolescência, a prostituição, a violência e as drogas são fenômenos crescentes, em especial na população mais jovem e pobre, e as consequências repercutem nos idosos que, ao assumir a responsabilidade de provedores, pai e mãe dos netos, constroem suas lógicas e alternativas à criação e à educação das crianças. Assim, não é mais possível ignorar a organização e a diversidade familiar, bem como não uniformizar demandas e necessidades, apontando para a compreensão de outras modalidades de educação da infância. Valmira e Jorge chegam a dar algumas idéias:

V – Eu tô pensando aqui, que viessem e arrumasse, liberasse a associação, e como vocês fazem, esperar vocês vim, entrevistar as mães, e falasse com as mães sobre o ensino das crianças.

S – E como seria?

V – A vizinha aí mesmo, tal dia nós vamos fazer uma reunião. Aí a mãe vem conversar, aí uma vai contar sua história, vê que é preciso conversar e isso não tem.

S – A Senhora gostaria disso?

V – Eu gostaria que arrumasse. Por exemplo, uma casa, por exemplo aqui, tem uma reunião lá na casa da Valmira, aí juntava as mães que quisessem e vinha pra cá, marcava um horário pra vir pra cá, pra conversar. Por exemplo, numa sexta-feira, vamos fazer uma reunião lá. Só as mães.

S – É uma boa idéia.

J – Hoje uma reunião aqui, amanhã ou depois, como têm muitas casas que vocês vão fazer uma reunião em cada casa.

V – Podia juntar as mesmas pessoas, só as mães, sem as crianças. Quem tem pequeno leva, e não tem quem fique umas horinhas, e discutir como é que se deve tratar uma criança, como a gente deve lidar com uma criança.

J – Ou então quando juntar muita gente e a casa for pequena, é só fazer ali no Caic, é só falar com o diretor.

5.2 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE

Gissele (25) Mãe das crianças

Patrick (28) Pai das crianças

Nicole (05) Frequenta a pré-escola

Wesley (08) Frequenta a 2ª série

Miriane (17) Irmã de Gisselle e tia das crianças - Frequenta o Ensino

Médio

A louca agitação das vésperas de partida!
Com a algazarra das crianças atrapalhando tudo
E a gente esquecendo o que devia trazer,
Trazendo coisas que deviam ficar...
Mas é que coisas também querem partir,
As coisas também querem chegar

A qualquer parte!- desde que não seja
Este eterno mesmo lugar...
Mário Quintana

Há um movimento, uma agitação entre o lugar em que estamos, o lugar em que desejamos estar, o lugar que somos, o lugar que gostaríamos de ser. Há muitas coisas que querem partir, e outras querem ficar... e é entre os sonhos, os desejos, os medos que às vezes permanecemos no mesmo lugar! Foi nesse movimento, entre a bagunça do cotidiano, entre um jeito meio atrapalhado de organizar a casa e em meio a lindas poesias lidas por Miriane, que iniciamos a convivência na casa de Gisselle, Patrick, Wesley, Nicole e Miriane.

Gisselle, inicialmente, fez muitas indagações sobre a pesquisa, em especial de como iria acontecer, o que iríamos observar, mas, considerando que fazia parte da FURG, aceitou. Em alguns momentos, ao conversarmos sobre sua história e família, pedia: *isto tu não escreve no teu relatório*, demonstrando os limites de nossa relação pesquisadora/pesquisada.

Em nosso primeiro encontro, Nicole estava com quatro anos e Gisselle, uma mulher jovem, com ensino médio completo, foi enfática ao afirmar *Mesmo se eu tivesse dinheiro, preferia que ela ficasse em casa comigo*. Foi essa afirmação que nos instigou a conhecer mais sobre o contexto familiar que envolvia essa lógica de cultura e educação das crianças.

Gisselle tem cara de menina bonita, isto é, um rosto bonito com muitas sardas que pipocam no seu olhar e um sorriso meigo, cabelos longos e pretos, com uma franja que não a deixava aparentar seus 26 anos. Tinha um jeito extrovertido, sempre rindo, até mesmo na hora de ficar “braba” com os filhos. Era agitada e meio atrapalhada! Quando chegávamos em sua casa, sempre pedia desculpas pela bagunça e saía juntando roupas, brinquedos, juntando o que estava espalhado. Ela estava sempre arrumada de calça jeans, tênis e blusa; parecia sempre pronta para sair. Gosta de passear, ir visitar a mãe ou

parentes e até passear no centro da cidade. Este fato dificultou muito nossas visitas; inúmeras vezes fomos até sua casa e não a encontramos, sendo necessário deixarmos bilhetes e combinarmos retornos e novos encontros.

Devido ao fato de permanecer em casa e seu marido trabalhar por turnos, não tinha uma rotina muito definida, procurando apenas “resguardar” o horário do filho Wesley ir para a escola, já que estava no ensino fundamental que é obrigatório. Gisselle comenta sua dificuldade em relação à rotina: *Eles não têm hora pra dormir, já tentei colocar, mas não consegui, também não insisti, é porque eu não trabalho. A Nicole dorme umas 20h. Wesley fica querendo ver televisão e fica até quase meia-noite.*

Com algumas dificuldades de conciliar as visitas com a rotina de Gisselle, procurei estabelecer visitas em diferentes horários para acompanhar o cotidiano das crianças.

Diário de Campo – 12/04/2007– casa de Gisselle – manhã

Com o objetivo de acompanhar as famílias em outros momentos do cotidiano, havia combinado com Gisselle de conhecer a escola de Nicole. Fomos caminhando pelo bairro até a EMEI Castelo Branco que fica na frente da escola João de Oliveira. No trajeto, encontramos muito pais e crianças. Ao chegar na escola, os portões estão fechados e muitas mulheres e crianças entram pelo outro lado; as crianças começam a aparecer, e as mães a pegá-las. A maioria das professoras da escola foram minhas alunas e ficaram surpresas ao me verem por ali; falo com elas e explico que estou pesquisando, inclusive a professora da Nicole, Kisi, foi minha aluna. Nicole está bem abrigada, de tênis novo e cabelo preso. Pergunto o que fez na escola e diz que fez desenhos. Pergunto se Gisselle percebe diferenças na escola do tempo do filho e agora, ela diz que acha agora com mais regras, disciplinas e acha melhor.

Começamos o trajeto de volta quando Gisselle lembra que tem que buscar o Wesley, então voltamos pelo campo. Ela comenta que, com minha presença, sai um pouco da rotina e esquece. Nicole come o restante do lanche pelo caminho e ficamos esperando Wesley sair. Encontro Paulo Henrique e conto quem estou acompanhando. Mariellem surpreende-se de me ver na sua escola e combino que vou na sua casa no outro dia.

Voltamos para casa conversando e comentando sobre o bairro, sobre o inverno e etc. Gisselle tenta saber o que os filhos fizeram na escola através de várias perguntas. Ao chegar em casa, os dois vão tirar a roupa, que provavelmente é nova. O menino liga a tv para ver os resultados dos jogos de futebol do gaúcho e Nicole começa a organizar o guarda-roupa que Patrick montou na noite anterior. Ela dobra com detalhes suas roupas e vai encantada ver o guarda-roupa; Gisselle me mostra orgulhosa o armário já montado em seu quarto e conta o que pretende e como guardar as coisas. O guarda-roupa toma outra dimensão, pois guarda o que é importante da família e todos estão felizes e orgulhosos por mais esta conquista; as crianças, inclusive, discutem sobre o que irão guardar. Penso que, ali, os sonhos e as conquistas são de todos. Todos vibram com cada detalhe conquistado, e a compra e a montagem do guarda-roupa simbolizam um pouco isso.

Ela corre à pia para lavar a louça, descongela uma carne e diz que hoje está atrasada, que está atrapalhada e que de manhã lavou roupas. As camas não estavam arrumadas, havia migalhas pelo chão e pelo visto ela passou a manhã lavando as roupas que naquele momento enchiam o varal. Diz que, quando se atrasa, vai almoçar na sua mãe. Gostaria muito de conhecer a família de origem de Gisselle para compreender mais um pouco sobre o seu universo, as relações que estabelece com as crianças e principalmente, para ver as continuidades e contradições em que vive. Chama a atenção de Nicole com calma e diz: Nicolinha, ouve a mãe!

Ela pede desculpas por não ficar conversando comigo e digo que o objetivo da pesquisa é esse. Ela continua na sua rotina.

Novamente fico pensando sobre o valor de cada local, objeto da casa, que tanta luta e dificuldade a família vive para poder usufruir. Importante observar como isto constitui as relações entre as crianças e os pais, suas conquistas, seus sonhos, Gisselle várias vezes diz que quer estudar, este é o seu sonho, para que seus filhos a tenham como exemplo e para que possa ter um emprego melhor e ajudar Patrick na casa.

Como esta luta e valorização entram na educação das crianças?

Os dois filhos estudavam pela manhã em escolas diferentes e distantes, em torno de sete quadras de casa, mas próximas uma da outra, sendo a tarefa de buscar e levar destinada à Gisselle.

Nicole tem 05 anos de idade, tem cabelos castanhos claros e algumas sardas no rosto como a mãe. Está frequentando a Escola Municipal de Educação Infantil do seu bairro. Não é sempre que quer ir à escola, em especial depois que sua professora se acidentou e passou dois meses de licença, e Gisselle não insistia muito. A mãe explica que, como não é obrigatório, não insistia com a menina, em especial, porque não era a sua professora. Ela diz: *Num dia a guria chorava, no outro ficava só choro, e só choro, aí eu deixei um pouco por ela. Eu comecei a pensar uma coisa, a Nicole está na escolinha, não está sendo alfabetizada, não vou ficar levando a guria, ela não está se sentindo bem lá. Por que vou levar ela, se ela está se sentindo mal? Ela chorava, mas depois passava, mas ia chorando. Todos os dias que ela ia pro colégio, ela botava pra chorar. Já que ela não vai ser alfabetizada, não vou mais levar ela pra escola.*

Nicole gosta muito de assistir à televisão, principalmente às novelas. Ela pede à sua mãe que a chame no horário em que vai começar um novo capítulo, parando rapidamente o que esteja fazendo. Ela brinca bastante com sua vizinha Camila, que tem aproximadamente a mesma idade. Suas brincadeiras acontecem num dos pátios já que são vizinhas; encontram-se e combinam através de um pequeno muro de madeira que separa as duas

casas. No pátio de Camila há um balanço pendurado numa árvore e uma peça dos fundos da casa onde as meninas brincam. Como nos dois pátios há terra, plantas e pedras, as meninas intercalam brincadeiras de casinha, professora, comidinha, entre a casa delas e a rua.

Wesley tem 08 anos, cabelos pretos, olhos pretos e uma cicatriz de queimadura entre o olho esquerdo e a orelha esquerda, ocasionada por um acidente doméstico na cozinha quando ele tinha dois anos. Estuda na 2ª série, numa Escola Estadual de Ensino Fundamental. Segundo sua mãe, ele tira boas notas, e o pai cobra bastante a responsabilidade nos estudos. Quando perguntamos para Wesley como foi a escola, ele enfatiza sempre aspectos do recreio e sobre o jogo de futebol. Ele costuma jogar bastante, gosta muito de assistir aos jogos pela televisão e tem orgulho de dizer que torce para o Inter, e acompanha o seu time através dos programas esportivos da televisão. Gisselle comenta: *Ele é fanático pelo Inter, se deixar ele assiste todos os jogos. Ele vai pra escola para jogar futebol. Quando eu pergunto como foi a escola, ele sempre comenta que jogou.*

Durante a pesquisa, também tivemos muita dificuldade de nos relacionarmos com Nicole e Wesley. Eles pareciam tímidos com a nossa presença e sempre “escapavam” com a nossa chegada para ir brincar com os vizinhos. Após inúmeras tentativas de aproximação, eles começaram a estabelecer alguns pequenos diálogos, isto é, respondiam envergonhados a algumas perguntas solicitadas. Mas sempre vinham cumprimentar: *Oi, Simone!* e nesse momento procurava conversar, mas sem muita reciprocidade.

Nicole e Wesley, em alguns momentos do dia, brincam juntos, mas a brincadeira principal de Wesley é o futebol e o jogo de videogame na casa do vizinho, sempre controlado por sua mãe que sente como uma falta de conforto e dificuldade de educá-lo por não ter esse aparelho em casa, e ele estar sempre querendo ir à casa do vizinho. Ela diz: *Conforto é uma coisa importante pra educação deles. O Wesley mesmo está sempre na rua, se ele tivesse um play, um jogo, ele estaria mais dentro de casa.*

Já Patrick discorda da posição de Gisselle de manter as crianças mais em casa: *Só que tem uma coisa, ele vive tanto dentro de casa que ele vai crescer e não vai pegar a ginga da rua. Aí vai ficar meu filho abobadinho, agora ele é esperto pra idade dele, ele brinca com os guris maiores que ele e tá*

pegando a ginga da rua; agora se vive trancado dentro de casa, aí é ruim, eu acho que tem que ter um limite.

A família contava diariamente com a presença da irmã de Gisselle, Miriane, que iniciou dormindo algumas noites na casa para acompanhar a irmã e os sobrinhos enquanto Patrick trabalhava, mas foi ficando. Durante o ano de 2007, ela apenas ia à casa de sua mãe para pegar roupas e visitar. Miriane estava concluindo o ensino médio na escola estadual no bairro Cohab I e tinha como hábito a leitura de livros de poesia; seus autores preferidos são Machado de Assis, Manoel Bandeira e geralmente andava pela casa com seu livro na mão e tecendo comentários sobre as poesias. Chegava a “devorar” um livro por dia, o que motivava Gisselle. Segundo ela, Miriane era a pessoa mais presente de sua família na educação dos filhos: *Ela frequenta a minha casa desde os 14 anos (tem 18 agora) então ela pegou os hábitos e costumes da casa. As regras e os valores da casa.* Pergunto para Miriane se havia muita diferença entre a casa de sua irmã e de seus pais, e ela comenta: *Aqui não tem uma posição autoritária do pai que é o “Dono da Casa”. Lá a gente não pode ouvir rádio, essas coisas.* Miriane estuda à noite e quando Gisselle precisa sair e Patrick não está em casa, é ela que cuida das crianças.

Adultos e crianças, mesmo não tendo um horário fixo, costumam almoçar, lanchar e jantar juntos, e uma das refeições com a presença do pai, conforme o turno de trabalho. Não há uma rotina fixa, cada um realiza suas tarefas e brincadeiras, sendo que Gisselle orienta e ajuda as crianças nas tarefas do cotidiano: *os dois se limpam sozinhos; no banho eu vou ajudando, mas eles se lavam sozinhos. O Wesley quer mais independência. Ele queria fazer o leite sozinho. Mas se eu estou em casa, eu posso fazer. Ultimamente eu tenho exigido que eles arrumem a bagunça.*

Patrick, marido de Gisselle e pai das crianças, tem 29 anos, também concluiu o ensino médio. É um homem alto, forte, com cabelo liso e preto, tem perfil de jogador de futebol e adora uma bola! Já fez parte de um time tradicional de futsal da cidade, mas hoje só joga com os amigos nos finais de semana. Este é um dos lazeres da família, isto é, assistir às partidas de futebol; do contrário, ficam mais em casa.

Miriane considera o final de semana um tédio, e Gisselle comenta sobre a rotina: *eu não gosto de sair com as crianças de ônibus. Depois que nós*

arrumarmos a casa, vamos comprar um carrinho e aí a gente vai começar a sair mais. Na volta, não tem nada pra gente se distrair. Patrick às vezes joga futebol no campinho do bairro e de outros bairros também. Quando ele joga na volta, o Wesley vai com ele. Só deixo ele ir se for aqui perto.

Portanto, o lazer da família resume-se a assistir à televisão, filmes no dvd, além de brincadeiras e jogos. Em novembro de 2007, adquiriram uma moto que mobilizou adultos e crianças para realizarem pequenos passeios. Inicialmente não possuíam carteira motorista para circular fora do bairro.

O casal começou a namorar ainda na escola, e logo se casaram. Ele prestou serviço militar na Marinha, mas não foi efetivado; logo depois realizou alguns trabalhos temporários e, em março de 2007, foi efetivado numa grande empresa. Atualmente possui um salário fixo e plano de saúde para toda a família. O trabalho efetivo de Patrick possibilitou que os planos de construção da casa e a compra do primeiro veículo para a família se efetivassem durante a pesquisa.

5.2.1 Pegar a Ginga da Rua: dos conflitos de criação aos conflitos de educação.

Gisselle é a filha mais velha de sete irmãos e, desde pequena, foi responsável pelos menores, pois sua mãe trabalhava fora. Ela comenta, ao relacionar sua vida atual com a de sua mãe: *A gente se criou, nós éramos uns quantos, a mãe trabalhava, passava o dia inteiro fora, mas a gente se cuidava um do outro, a gente preservou isso. A gente se cuidava. Mas da minha mãe eu copieei pouca coisa. Porque eu acho que eu tenho mais condições do que a minha mãe tinha pra nos criá. A minha mãe não parava em casa e eu queria ser diferente. Como eu sentia falta dela em casa, pombas, eu via que a responsabilidade era toda minha, e eu não queria que a Nicole e o Wesley passassem por isso.*

Gisselle estabelece relações entre o modo como foi criada e educada com a vivência com os filhos ao dizer *Eu sentia falta da mãe. Então eu vô criar meus filhos com uma certa proteção, entendes?* Este sentido de proteção e segurança na presença dela justifica a lógica de Gisselle em permanecer em casa com as crianças enquanto são pequenos, mas a opção é modificada de

acordo com o crescimento dos filhos: *Eu optei por não colocar as crianças na creche porque quando eu era criança eu queria ficar com a minha mãe. Não trabalhei por opção, na verdade. Eu pensava que antes eles não estariam seguros, mas agora eu estou decidida a trabalhar fora.*

Patrick vem de uma família menor, tem dois irmãos e morou com os pais até casar e, segundo Gisselle, compartilha as responsabilidades do cotidiano da casa, mesmo passando períodos longos trabalhando: *Ele ajuda em tudo, ele foi criado assim, faz comida, arruma a casa, faz a obra, muda as crianças (quando eles eram pequenos). Não preciso pedir, ele faz tudo. Ele cobra mais das crianças do que eu. Esses dias, o Wesley tirou 28 e valia 30; ele reclamou. No ditado que valia 15 e ele tirou 8; Patrick ficou furioso.*

Percebi durante a pesquisa que há uma sintonia entre o casal em relação ao modo de educar as crianças. Mesmo tendo formas diferentes de lidar com as situações, há uma aceitação em relação à lógica de cada um, como, por exemplo, em relação à disciplina. Gisselle diz: *Quando eles não cumprem as regras recebem advertências, palmadas, puxão de orelha. O Patrick sacode eles. Diálogo é o que não falta aqui em casa, pois eu converso muito antes de brigar com eles, eu chamo atenção várias vezes e só mais pro fim do dia que eu brigo.*

Gisselle inúmeras vezes salienta que tem clareza do que prioriza na educação dos filhos, isto é, estar presente e participar do cotidiano da vida deles: *Eu acho que pra uma boa educação, além de estar em cima, verificando, eu acho que seria bom pra eles terem mais conforto. Em termos de comportamento, eu acho que, modéstia à parte, eu sei educar eles.*

A questão de ter um conforto maior, isto é, oportunidades que crianças de outros níveis sociais têm é o grande conflito de Gisselle na educação dos filhos, como, por exemplo, ela sonha em ter um computador em casa, para que os filhos, desde pequenos, possam lidar com esta linguagem, já que hoje é uma necessidade. Ela diz: *eu acho importante ter conforto em termos de tecnologia. Eu queria que o Wesley e a Nicole desde pequeninhos se criassem com computador até porque mesmo eles vão aprendendo e quando eles tiverem adolescentes ou adultos... o que pra mim às vezes é difícil, e eu fico até bloqueada na frente do computador, pro Wesley e a Nicole, se nós criarmos eles desde o início assim, com conforto, com tecnologia, com certeza*

vai ser melhor pra educação deles, pra vida social deles, acho que é esse conforto que eu digo.

Outras questões também foram relatadas em conversa com Gisselle e Patrick como necessidades na educação das crianças, como o diálogo e o respeito aos pais: *Quando eles fazem alguma coisa errada, eu converso, eu gosto de explicar, às vezes a gente está no almoço, eu gosto de conversar alguma coisa que de repente antes eu estava ocupada, não podia. Eu acho que eles me escutam muito. Eles me respeitam, porque às vezes eu observo outras crianças de outros lugares e vejo que as crianças não respeitam os pais, sabe, eu acho que o Wesley e a Nicole nos respeitam bastante. Patrick afirma que é constante esta exigência, pois senão abusam: Às vezes eles abusam, mas eu acho que é da idade. Gisselle complementa: Mas não é nada de mais, não é que o Wesley diga um palavrão pra mim, isto aí não. Patrick confirma: Isso aí não, não é a criança que manda o pai e a mãe longe, não vou e deu!*

Patrick e Gisselle possuem um conflito na educação das crianças, que é a relação estabelecida com o contexto em que vivem, isto é, o bairro Castelo Branco II. Gisselle, durante toda a pesquisa, demarcou sua estrangeiridade no bairro, isto é, inúmeras vezes tentou se diferenciar, mostrar que não compactuava com a cultura do bairro, como quando falava do comportamento dos vizinhos, do pessoal da Associação de Bairro.

Esse fato fez com que ela expressasse o conflito que é viver ali e educar seus filhos, em especial nesse momento em que está construindo a casa que ela e Patrick tanto sonharam. Ela explica: *Eu amo a minha casinha, a gente tá construindo do jeito que a gente quer, deixamos de fazer coisas só pela casa, mas eu não sei, aqui tem muita vagabundagem, sabe, vagabundos de repente podem entrar e roubar tudo que tu tem, e teus filhos? Por enquanto dá para segurar dentro de casa, mas aí daqui a pouco não dá mais! No início, o Patrick era irredutível, dizia aqui é o nosso lugar, mas agora ele já abre uma possibilidade, acho que a gente fica aqui mais uns 10 anos, é, eu acho 10 anos e aí depois a gente se muda, o problema que o dinheiro que vão me dar aqui nesta casa eu não compro nem um carro velho!*

Eu amo a minha casinha, a gente tá construindo do jeito que a gente quer, deixamos de fazer coisas só pela casa

Acompanhamos a construção da casa que ainda está inacabada, sem reboco e muitos projetos vão se redimensionando no decorrer do ano de 2007. A casa possui cinco peças muito amplas, de alvenaria: sala, quarto do casal, quarto das crianças, copa/cozinha e banheiro interno. Apenas na sala é que foi colocado forro. A umidade e o frio no quarto das crianças fez com que no inverno elas fossem dormir na sala; por este motivo Patrick iniciou a construção de mais dois quartos, transformando o quarto das crianças numa garagem. Todo o projeto da casa é feito pelo casal e executado por Patrick nas horas vagas.

Em frente à casa há um pequeno pátio com areia, capim e resto de materiais da obra, coberto por uma cerca de madeira. Nos fundos, há um pátio amplo onde as crianças costumam brincar, é de areia e tem grama e capim em algumas partes, também há cordas de roupas e um muro de madeira com uma abertura, onde as crianças passam para o pátio da vizinha. Os quartos e o corredor ainda estão no contrapiso, isto é, apenas com cimento. A sala e a cozinha possuem piso de cerâmica.

Durante a pesquisa, acompanhamos a chegada da mobília da sala, onde há um aparelho de som com rádio e CD que passa grande parte do tempo ligado com volume bem alto, geralmente numa rádio FM da cidade ou tocando algum cd preferido de Nicole (cd de funk). Muitas vezes quando chegávamos lá, pedíamos para a vizinha chamá-la pelo pátio, pois era impossível escutar nossas batidas pela porta da frente devido ao alto volume do som!

No quarto do casal permanece o aparelho de televisão e o aparelho de dvd, onde todos assistem a programas e filmes. Durante a pesquisa, acompanhamos a compra de um guarda-roupa. Foi significativo acompanhar o processo de escolha, compra, montagem e distribuição dos “melhores pertences” de cada um. Este móvel foi a primeira compra da família após a contratação efetiva de Patrick pela empresa, iniciando-se aí uma nova fase de aquisição de bens de consumo.

A cozinha é grande e tem porta para o pátio; há uma divisória com um pequeno muro, separando a copa da cozinha. Durante o inverno, foi na copa que permaneceu uma cama de solteiro em que dormiam as crianças e um

colchão onde dormia Miriane. O banheiro com vaso, pia e chuveiro elétrico fica ao lado da copa. Diferente de todas as outras famílias, eles não possuem animais de estimação, inclusive Gisselle é enfática ao afirmar que não gosta de bichos em casa.

O emprego com salário fixo de Patrick oportunizou, mesmo apesar do temor de Gisselle a fazer dívidas, darem continuidade ao projeto de construção e ampliação da casa e na aquisição de vários bens, como telefone celular, guarda-roupa, estante da sala, conjunto de estofados, televisão de 29 polegadas, além de uma moto 0 Km no final do ano de 2007.

Os estudos do PNAD 2004 mostram que há uma mudança no padrão de consumo da população de baixa renda em nosso país, apontando para evidências importantes relativas à queda da desigualdade de renda no Brasil. A principal evidência nas análises durante o período foi a política de crédito (crescimento da oferta, relação direta com o consumidor, crescimento do crédito consignado em conta corrente, acesso a contas bancárias) e o crescimento do microcrédito (TORRES, BICHIR E CARPIM, 2006).

Em oito meses, a família adquiriu vários bens de consumo através de parcelamentos e do cartão de crédito⁵³, sendo que as “dívidas” causavam um certo temor em Gisselle que dizia: *tu te empolga e depois vira uma bola de neve!* Ela salientava que explicava para os filhos que essas compras eram graças ao trabalho do pai, já apontando indícios de sua necessidade de também participar para “ajudar o Patrick”, sendo que, através do trabalho, Gisselle se tornaria co-provedora.

Assim, os dados tanto da PNAD 2004 como da diversidade encontrada no Bairro Castelo Branco II, reconhecido social e economicamente como um bairro pobre do município de Rio Grande, apresenta-se como uma “pobreza diferente”. Conforme Torres, Bichir e Carpim (2006),

observam-se, apesar do aumento da proporção domicílios pobres nas regiões metropolitanas, expressivas melhoras em termos de maior acesso a bens de serviços, indicando a complexidade dos padrões recentes de pobreza urbana. Esses resultados sugerem que se evidencia uma pobreza “diferente” em termos de conteúdos a ela associados. Essa pobreza diferente é agora caracterizada - ao

⁵³ Também o sonho de dar um “play station” (videogame) para o filho foi realizado no Natal, quando já havíamos concluído a pesquisa.

menos nas áreas metropolitanas - pelo maior acesso ao consumo de bens e serviços. Vale a pena refletir sobre esse fenômeno.

Os efeitos provocados no perfil de consumidores nesse contexto familiar ampliam-se ao perfil que já vivenciavam em suas relações no bairro, inicialmente porque “tinham estudo”. Assim, a estrangeiridade se complexificou⁵⁴. Gisselle, ao comentar sobre o pessoal do bairro, refere: *Ah, é um outro estilo de vida! Um outro modo de viver! Não é menosprezar ou querer ser melhor que ninguém. A gente custa muito para ter as coisa!*

No decorrer de nossa convivência, Gisselle cada vez mais, diferenciou-se dos demais à sua volta. Bauman (2001), ao analisar a relação consumo e identidade, afirma que

a mobilidade e flexibilidade da identificação que caracterizam a vida do “ir às compras” não são tanto veículos de *emancipação* quanto instrumentos de redistribuição de liberdades. São por isso bênçãos mistas- tanto tentadoras e desejadas quanto repulsivas e temidas, e despertam os sentimentos mais contraditórios. São valores altamente ambivalentes que tendem a gerar reações incoerentes e quase neuróticas. Como diz Yves Michaud, filósofo da Sorbonne, “com excesso de oportunidades, crescem as ameaças de desestruturação, fragmentação e desarticulação. A tarefa da auto-identificação tem efeitos colaterais altamente destrutivos; torna-se foco de conflitos e dispara energias mutuamente incompatíveis. Como a tarefa compartilhada por todos tem que ser realizada por cada um sob condições inteiramente diferentes, divide situações humanas e induz à competição mais ríspida em vez de unificar uma condição humana inclinada a gerar cooperação e solidariedade (p. 106).

Gisselle, ao afirmar as diferenças que tem seu “estilo de vida” e de educar as crianças, marca sua identidade. Bauman amplia essa discussão, dizendo que a palavra identidade é a substituta de comunidade. Relação também vivida naquele contexto familiar, em que a lógica envolvia o “*não se relacionar*” com a comunidade, com a vizinhança, sendo marcada uma fronteira entre eles e o restante do bairro, como dizia Patrick: *o cara fecha a casa dele, fecha grade ali e deu.*

Patrick considera que o *lugar quem faz é a gente*, assim a *ginga da rua* é uma aprendizagem de vida para os filhos. Ele tenta convencer Gisselle: *O que eu digo pra ela é que o lugar quem faz é a gente. (...) tem cara que ganha*

⁵⁴ No contexto familiar, havia um integrante da família empregado e com salários fixos, casa de alvenaria, diversos bens de consumo, moto, plano de saúde e principalmente poder de crédito para o consumo.

mais do que eu e mora ali na E, o cara que trabalha na Bunge tem um sobrado ali, o cara fecha a casa dele, fecha grade ali e deu, mas o lar, o ambiente dentro de casa que ele tem, pode ser melhor do que morar na cidade, na correria. Quando eu morava na Rural era só vagabundagem, a mãe tinha medo, eu jogava no pátio, depois jogava na rua, eu digo, hoje ele não se dá com o guri, mas amanhã estão jogando bola. Eu digo pra ela que pra mim tu te estressa demais. Tem o guri aqui do lado que não dá pra brincar onde ele está, está fazendo fofoca, e o guri gosta, sabe, de intrigas.

Gisselle considera que, devido à pobreza e miséria que vivem, as pessoas tornam-se “rudes”, e isto dificulta os relacionamentos; fala que os vizinhos são *encrenqueiros e fofoqueiros* e que sente um repúdio pelas pessoas do bairro, pois são de uma outra cultura e possui muita dificuldade de relacionar-se. Estabelece diferenças no seu modo de vida: *Eles são muito intolerante com as coisas. Então ali no colégio, como tem muita pobreza, não que eu não seja pobre, na verdade o que a gente dá pras crianças, eu queria dar muito mais, a gente não dá o básico, na verdade eu não quero ser rica, mas eu estudei, e tem certas coisas que a pessoa que não tem estudo não sabe, tu não vais aprender a amar ninguém lá na escola, tu não vais aprender a ser tolerante na escola, tu não vais aprender isto no ensino médio nem no superior, mas isto existe, é fato, a pessoa que passou muito trabalho na vida é muito rude, ela fica intolerante, pode não valer pra todos os casos, mas é como eu te falei, às vezes tu vais na escola e vê briga por causa de uma besteira. Porque eu que me indigno, porque eu não me estresso por qualquer coisinha.*

Nesse sentido, Gisselle e Patrick, vivem num “*gueto familiar*”⁵⁵, não possuem relações mais estreitas com a vizinhança, apenas através dos filhos. Este gueto é produzido a partir do estigma de viver num bairro pobre, e a pobreza está vinculada, para eles, a fatores como *vagabundagem, fofocas, intrigas, olho-grande...*

Esta identidade pode ser relacionada com um conjunto de vivências e disposições que o casal construiu em sua trajetória pessoal e familiar. Gisselle vinha de uma família pobre, sempre morou em bairros populares, inclusive sua mãe mora no bairro Castelo Branco II. Já Patrick morou com seus pais em

⁵⁵ Bauman diz que “as prisões dão guetos com muros, e os guetos são prisões sem muros” (2001, p. 109).

bairros mais próximo ao centro da cidade, sua família de origem possui casa na praia, carro e moto. O casal escolheu o bairro Castelo Branco para “iniciar a vida”, isto é, Gisselle explica: *eu quis comprar o terreno aqui, eu pensava de algum lugar a gente tem que começar*, mas, ao ser moradora do bairro, ela “não se entrosa” e isto tem consequências nas relações e educação das crianças.

Gisselle, ao comentar sobre a relação de Wesley com outras crianças do bairro, fala sobre sua postura: *De certa maneira, eu não estava a fim de me incomodar aqui do lado, eu não deixava o Wesley sair muito pra rua. É aquela coisa, se tu te dá bem com o vizinho, é obvio que os filhos dos vizinhos vão brincar junto com os teus filhos, assim, eu não me entrosava com elas, e o Wesley ficava meio isolado; a princípio, quando era pequeno, era uma opção minha, eu não gostava dele brincar na rua, então era uma escolha minha, vou deixar meu filho ali na rua, vou ficar ali na rua papeando, ao mesmo tempo que eu fazia opção de me isolar, isolar não é bem a palavra correta, eu sempre fui assim caseira, gosto de ficar em casa, então o Wesley também não saía pra rua; quando ele começou a ficar maiorzinho, ele via as outras crianças brincarem e ele era o único que não brincava; eu disse poxa vida eu não gosto de estar pra um lado e pro outro então o Wesley não se criou assim comigo, aí eu vi a necessidade dele estar se relacionando com outras pessoas, porque eu não gostava de me relacionar aqui, porque na escola, no colégio que eu estudei, me relacionava com todo mundo, mas eu não fazia mais aqui por medo, medo de estar me incomodando, medo de arrumar confusão, não por mim, mas pelas outras pessoas, aqui também é meio perigoso, então a gente ficava meio na retranca.*

Como as crianças não possuem esta segregação que os adultos vivenciavam, mas experimentavam desejos e sentimentos de “integração social”, fizeram com que os pais se mobilizassem através deles. Nesse sentido, as crianças oportunizaram a socialização dos pais e iniciaram sua integração com os vizinhos, inicialmente apenas os vizinhos da casa ao lado, pois eram “gente boa” e “tinham os mesmos valores, princípios que eles”.

Os estudos sobre as lógicas e culturas urbanas (FONSECA,1999; RIZZINI 1993; ZALUAR, 1985) apresentam que as crianças são parte das cenas cotidianas do público e do privado, da casa e da rua, elas circulam entre

os vizinhos e ruelas... Muitas vezes são as crianças que garantem a sociabilidade da rua, entre os vizinhos e familiares. Nesse contexto familiar, foram as crianças que suscitaram a sociabilidade dos pais.

Portanto, é necessário compreender as crianças como sujeitos sociais, integrados em seu contexto familiar e também na comunidade. Wesley e Nicole foram agentes de socialização muito ativos e produziram modificações nas relações estabelecidas por seus pais com o seu entorno.

As necessidades de as crianças brincarem e interagirem no contexto levaram a mãe a conhecer pessoas e reconhecer as diferenças. Gisselle comenta sobre como tem agido em relação às brincadeiras do filho com os amigos na rua: *Eu não proíbo mais, antes eu proibia, mas a gente vai conhecendo as pessoas e sabe que tem bastante diferença de educação, mas assim, eu não encrenco.*

Esta experiência entre Gisselle e as crianças vai ao encontro do estudo de Montandon (2005) que, ao analisar as interações entre crianças e pais nas práticas socializadoras, afirma que “a própria criança não é passiva nisto tudo; ela seleciona, interpreta as experiências, constrói estratégias que podem conduzir a mudanças nas relações com seus pais e a revisões nas práticas destes. Há um efeito da experiência da criança sobre as práticas” (p.494).

Os estudos que têm apresentado a perspectiva e experiência das crianças como atores sociais (CORSARO, 1997), (PROUT, JENKES, 2002), (MONTANDON, 1997, 2001, 2005), (PLAISANCE, 2004), (QUINTEIRO, 2000), (SARMENTO, 2003, 2004, 2005), (SIROTA, 2001) mostram que as crianças sabem expressar suas experiências e compartilhar a cultura que lhes é específica.

Tu batalha, trabalha um monte, pra ter as coisa e quando tu consegue, o outro vai lá e compra igual

Geralmente quando chegávamos à casa de Gisselle, as crianças aproveitavam para escapar, isto é, aproveitavam nossa presença e pediam para a mãe para irem brincar no vizinho ou em frente de casa, caso já estivesse alguma brincadeira ou jogo acontecendo. Nessas ocasiões, mesmo

Gisselle já tendo iniciado uma interação com os vizinhos em função dos filhos, ela fazia questão de salientar que não gostava que os filhos fossem para rua, e se socassem *na casa dos outros*. Geralmente falava em tom baixo para que ninguém da vizinhança pudesse escutar seu posicionamento e entender como um desafio.

Eis algumas falas de Gisselle ao explicar sobre seus sentimentos com os vizinhos: *Mas só que assim, nosso problema nem é dinheiro, porque nós temos harmonia, estamos sempre de sacanagem, estamos sempre brincando, ficamos no pátio correndo, jogamos bola, agora as pessoas aí do lado refletem aquela à inveja (fala muito baixo)... Aí de repente tu és metida porque... têm até vizinhos muito bons aqui, mas acontece uma confusão, todo mundo vai ver, aí a gente não vai lá ver, aí o que tu queres, tu queres aparecer, porque tu és diferente dos outros. Porque tu não foi ver, porque tu não gosta destas coisas, tu és metido, tu estás te achando melhor do que fulano. Não é isso. Eu não gosto disso. A mãe nos criou com muita necessidade mesmo, mas eu não gosto dessas coisas, não gosto de ver fulano brigando.*

Fonseca (2000), em seu estudo, também encontra situações semelhantes, em que famílias ascendentes se distinguem dos seus vizinhos. A antropóloga aponta que

A repugnância geral pela pobreza não significa que a ascensão socioeconômica seja vivenciada sem ambivalência. É rara a problematização dessa ambivalência na literatura sobre as classes populares. A vontade de se distinguir dos pobres é um sentimento considerado como óbvio. Mas, o outro lado da moeda, a angústia provocada pela idéia dessa trajetória ascendente, é normalmente ignorado” (p. 100).

Relato uma das visitas em que foram evidentes os sentimentos e as relações estabelecidas entre os adultos e os vizinhos:

Diário de Campo - 2 de novembro de 2007- casa de Gisselle – tarde

Ainda meio sem rumo após o episódio com a Vó Vera, saímos pelas ruas do bairro! E encontramos Patrick e Gisselle na frente de casa; eles logo nos viram e fomos até ali. Ele estava ensinando o vizinho a andar numa moto que acabara de ganhar. Gisselle e Miriane estavam na frente do portão, observando as habilidades dele como professor, pareciam todos estarem se divertindo naquele feriado! Logo nos convidam para entrar e nos mostrar também mais uma grande novidade: *A compra de nosso primeiro veículo.*

Gisselle estava tão feliz que não parava de rir e às vezes parecia até mesmo meio encabulada de tanta alegria: Percebo o quanto esta família tem tido oportunidade, a partir do trabalho fixo de Patrick, de adquirir bens materiais e construir a casa. Percebo que tudo pode ser conquistado quando se sabe o que se vai ganhar no final do mês. Com o salário de Patrick estão fazendo contas para adquirir o que sempre sonharam!!! Mas, segundo eles, o sonho não está sendo tão curtido em função de o vizinho ter comprado uma semana depois uma moto igualzinha, inclusive da mesma cor!! Algumas falas revelam este incômodo:

G- A gente ficou de cara, não deu nem uma semana!

P- Ah, eu fiquei desacorsoado, não pude nem curtir direito e eles já apareceram com uma igual, até da mesma cor, será que não podiam comprar outra? Meu pai tinha moto e carro e nunca me emprestava, nem eu pedia, eu quis sempre ter a minha, agora sim, só falta é a carteira, que eu vou tirar no verão, nas férias!

Enquanto Wesley e Nicole brincavam e se divertiam na rua com a vizinhança, rindo da dificuldade do vizinho andar de moto, seus pais me falavam de seus sentimentos. Inicialmente eu não conseguia entender por que eles não podiam estar felizes? Só por causa do vizinho?! Após alguns diálogos, eles me explicaram: *Tu batalha, trabalha um monte, pra ter as coisa e quando tu consegue o outro vai lá e compra igual. Parece um pouco de inveja (falam baixo para que os vizinhos não escutem!).*

Eu adoro eles, são vizinhos legais, mas não é a primeira vez que isto acontece, eu falava que queria dar um play station para o Wesley, aí não deu, eles foram lá e compraram um para o guri deles!

Compreendo que este sentimento de inveja que eles acham que os vizinhos têm também é perpassado pelo desejo de eles se diferenciarem dos demais, em especial da maioria da população do bairro que é pobre. Eles se sentem diferentes, pois têm estudo, trabalho, estão construindo uma boa casa e agora têm moto!!! Estas características os diferenciam dos demais...

Gisselle diz que está tentando aprender a dirigir, afinal precisa usufruir de seu novo bem e considera um atraso ter moto em casa e ficar limitada sem saber andar: *Eu acho ironia ter uma moto em casa e não saber dirigir. Tu vê a vizinha aí do lado tem carro na garagem e não sabe dirigir. Um dia acontece alguma coisa e tu tem que sair para pedir ajuda, tendo moto! Já imaginô!*

Explica que, para as crianças, o carro seria melhor, mas ainda não dava, a prestação ia ficar muito cara, então optaram pela moto que pode ser, daqui a pouco, a entrada do carro!!! Conta que as crianças adoram andar com o pai, já deram umas quatro voltas, até porque Patrick só pega a moto à tardinha quando chega do trabalho!

Agora ele aproveitou o feriado de três dias e está fazendo o quarto das crianças. A família inteira vai nos mostrar a construção. Ele está fazendo dois quartos para os filhos, que terá ligação com a casa e hoje onde é o quarto (que é muito úmido) será a garagem. Patrick explica seus planos de obra e também a dificuldade que tem encontrado para encontrar tijolos! Aproveito a família reunida e peço para tirar uma foto já que o final da pesquisa se aproxima e eu gostaria de ter uma foto deles na casa! É impressionante as modificações na obra da casa desde que iniciamos a pesquisa! Temos acompanhado minuciosamente as mudanças na construção! Inclusive os conflitos de Gisselle em torno de construir a casa que sempre sonhou e que trabalhou tanto por isso nesse bairro!

Fala da importância que acha para as crianças terem seus próprios quartos.

Miriane vai trabalhar numa casa para cuidar de um menino durante o dia, já que durante a noite ela estuda! Diz que vai ganhar 300 reais pelo trabalho!

Gisselle diz que sentirá muita falta dela, mas que sabe o quanto para ela é importante trabalhar e ganhar seu próprio dinheiro. Elas se abraçam e demonstram uma com a outra muito afeto e cumplicidade. Contam-me que se uniram muito depois que perderam uma irmã, mas não ampliam o assunto!

Às vezes percebo que Gisselle tem dificuldade de falar de sua família e possui uma certa preocupação no que vai ou não constar no relatório de pesquisa!

Gisselle já está na busca de emprego e diz que está entregando currículo em muitos lugares, inclusive pede a nossa ajuda para colocar em algumas agências de emprego via internet. Diz: *Eu tô louca pra trabalhar. Tô entregando né, tu sabe, é difícil, mas eu quero trabalhar!* Pergunto como vai ser com as crianças, já que Miriane também vai trabalhar. *Ah! Vou pedir ajuda para minha mãe, vou deixar com a mãe, é que lá na mãe já tem muita criança, então eu vou pagar alguém para cuidar, agora eles já tão grande! (Nicole, a menor, tem 5 anos)* Despedimo-nos e todo mundo volta para a frente de casa!!! A rua está repleta de crianças brincando, pois fazia um lindo entardecer!!

Inicialmente, minha “alteridade” como pesquisadora, impedia-me de compreender os sentimentos que Patrick e Gisselle experimentavam na “compra de seu primeiro veículo”. Minha alegria, ao compartilhar daquele sonho e projeto da família, que poderia dar mobilidade a adultos e crianças, impediam de compreender o motivo de ficarem *desacorsoados* porque o vizinho havia comprado uma moto igual. Lembro que, na época, ouvi dizer que Rio Grande era a cidade que mais possuía motos do estado, e as propagandas de crédito fácil nas lojas da cidade incentivavam os “consumidores em potencial”; assim, as relações que estabeleci com a compra das motos foram bem diferentes do casal.

Após o episódio e ao escrever no diário de campo, percebi a ambivalência de sentimentos que eles viviam, inicialmente pelo desejo e consciência de que estavam “subindo na vida” ao adquirirem um veículo e tendo (mesmo que por uma semana) a possibilidade de se diferenciar em seu contexto, onde a maioria utiliza carroças, cavalos, bicicleta ou transporte coletivo. Portanto, a inveja foi o sentimento direcionado ao outro como uma resposta à possibilidade que estavam vivenciando ao melhorarem de vida. Bauman (2001) nos avisa dessa relação entre o consumo, o desejo e suas relações com os indivíduos; ele cita Ferguson para dizer que “o indivíduo expressa a si mesmo através de suas posses”(p.89).

As relações de consumo estão intimamente ligando o ter ao ser, sou de acordo com o que eu tenho, apresento e aparento; estas questões foram muito expressadas por Gisselle, em especial pela possibilidade de que ter poderia acrescentar ao ser, em especial pelo conhecimento, tecnologia e pelo acesso aos bens de consumo.

O estudo também é cultura

A questão da escolaridade é apresentada pelo casal como um fator que os diferencia no contexto do bairro e acreditam que *Quando tu estudas, tu tentas procurar uma vida melhor, em qualquer classe social, se tu estás estudando tu estás tentando ter conforto, estás tentando dar uma vida melhor pro teu filho. Patrick confirma: o estudo também é cultura. O mais básico que tu faças, tu estás aprendendo cultura. Quem tem um pouco de estudo, até a maneira que o cara se expressa, as pessoas já acham metido.*

Esta sintonia entre o casal também é revelada na fala de Patrick quando explica que o dever da educação dos filhos é dos pais, por isso a decisão de Gisselle permanecer em casa, sendo responsável pelo cuidado e educação das crianças: *mas uma coisa que eu disse pra ela, quando eles eram pequenos e ela queria trabalhar, não!, não adianta, vão se criar aonde? Vão pra casa da tua mãe? Pra mim não está certo! A vó e o vô é só pra estragar, pai e mãe é pra criar, quem dá os mimos é o vó e a vô. Mesmo que diga que não, eles vão sempre passar a mão por cima porque é neto, eles já criaram os filhos deles, já estão tudo criados, e não têm a responsabilidade de chamar atenção, de pegar e botar as rédeas curtas neles, não é não demais, nem de menos, tem que saber dosar as coisas. Por isso a decisão de ela trabalhar agora.*

5.2.2 Conflitos Entre Trabalho e Cuidado e Educação Dos Filhos Pequenos.

A participação e proteção de Gisselle e a “ginga da rua” priorizada por Patrick são doses diferentes que compunham a lógica de educar Nicole e Wesley. Num contexto social e cultural, foi determinado à Gisselle a responsabilidade de cuidar das crianças e cuidar da casa, mesmo tendo em alguns momentos do cotidiano a parceria do esposo e da irmã. Essa lógica demandada à Gisselle foi uma decisão pessoal marcada por sua historicidade como filha e pela lógica cultural que destina às mulheres o cuidado e a educação das crianças, influenciada também pelo campo científico da psicologia do desenvolvimento que prioriza os cuidados maternos enquanto os filhos são pequenos. Alguns relatos me fazem problematizar a decisão de

Gisselle durante a pesquisa de voltar a trabalhar. O que mudou nesse contexto?

Agora eu quero trabalhar primeiro porque eu quero ajudar o Patrick, e segundo porque as crianças já estão grande, tá, eles são pequenos ainda, mas eu acho assim, as pessoas que têm dinheiro criam os filhos desde pequenininhos na escolinha, de repente é um conceito até errôneo meu, mas eu acho que quanto menos dinheiro tu tens, mas tu queres, eu não sei, né. Eu quis criar eles, eu quis dar educação pra eles, é obvio que o Wesley e a Nicole estão naquela fase de formação do caráter deles, mas eu acho há a necessidade de eu trabalhar e ajudar o Patrick, isso me obriga a deixar eles. Olha, acho que, de certa forma, foi uma opção minha, porque eu queria educar eles, agora se acontecesse, eu até poderia pensar em trabalhar, mas eu dava preferência por ficar em casa com eles. Porque o Patrick tem que trabalhar, então deixa que eu fico em casa cuidando das crianças, “não te preocupa com isto, deixa que eu me preocupo em trazer comida pra casa”, e eu ficava descansada, porque eu queria ficar em casa com eles. Eu queria educar eles, e eu sei que outra pessoa talvez educasse eles de uma forma que eu não iria gostar. Entende?

Problematizo, em conversa com o casal, a possibilidade de um emprego para Gisselle. Eles discutem:

G: Deixa eu terminar de falar. Só se fosse numa situação assim, um emprego muito vantajoso, sei lá eu. Se fosse uma situação muito tentadora, teria que ser uma coisa muito tentadora mesmo, porque eu preferia estar em casa com eles. Eu até pensava: vou arrumar tal serviço, mas e eles? A situação deles, eu vou deixar eles aonde? Eles vão se criar de outra maneira!

P: Tu só ia trabalhar se eu tivesse permitido! E batessem na porta dizendo: queres ganhar dois mil? (risos)

G: É quase isto! Se fosse pra ganhar dois mil, três mil. (risos). Tu podes colocar aí que eu dei prioridade pra educação deles, eu queria educar eles.

Os diálogos estabelecidos entre mim, Gisselle e Patrick durante a entrevista, bem como algumas afirmações de Gisselle em nossas visitas me levam a relacionar esse contexto familiar com os dados apresentados pela pesquisa “Gênero, trabalho e família” (Faperj)⁵⁶ que realizou um survey

⁵⁶ Esta pesquisa está associada também ao International Social Survey Programme (ISSP), um programa de colaboração entre países que têm como objetivos a produção de dados comparativos de tópicos relativos às ciências sociais. No Brasil, pesquisa foi aplicada em 2 mil indivíduos, com abrangência de 195 municípios e 24 estados brasileiros, com uma margem de

nacional de atitude e opinião, priorizando aspectos relacionados à divisão do trabalho doméstico, à inserção da mulher no mercado de trabalho, ao papel da maternidade, entre outros.

Os dados dessa pesquisa afirmam que, no caso brasileiro, há dimensões que perturbam ou legitimam a conciliação entre trabalho e maternidade, havendo uma aceitação na permanência e valorização da domesticidade feminina, sobretudo no que se refere à maternidade, em especial no que se refere ao cuidado dos filhos pequenos.

A pesquisa apresenta que 77,7% dos homens e 79,8% das mulheres concordam que “As crianças sofrem mais quando a mãe trabalha fora”, mas, ao mesmo tempo, consideram que “Trabalhar fora é o melhor jeito de a mulher se tornar independente” 71,2% dos homens e 82% das mulheres. Assim, “a centralidade da maternidade é mais uma vez revelada. A construção de outra identidade feminina ainda parece estar condicionada a esse lugar materno, especialmente quando relacionado com a fase em que os filhos são pequenos (ARAÚJO E SCALON, 2005, p. 31).

A vivência com Gisselle e seu papel de mãe e esposa, a tarefa de cuidar da casa e educar os filhos, cumpria-se como uma “opção” e “decisão” naquele período. Como no ano em que iniciamos a pesquisa Nicole também iniciou a pré-escola e Wesley já estava no ensino fundamental, isto é, já não precisavam de cuidados básicos, uma nova possibilidade apresentava-se: conciliar trabalho e maternidade.

Após permanecer cinco anos em casa, em agosto de 2007 ela iniciou um curso de informática no centro da cidade. Ao final do curso, pede nossa ajuda para cadastrar seu currículo em agências de emprego. Segue episódio vivenciados::

Diário de Campo – 06 de novembro de 2007 – casa de Gisselle – tarde

Conforme combinado, iríamos passar na casa de Gisselle antes de ir na Associação para irmos na Lan Hause. Ela demorou para abrir; estava com cara de sono, diz que tirou uma “*pestanha depois do almoço*”. Pelo visto Miriane e as crianças também estavam descansando. Gisselle se atrapalha para ir procurar seus documentos e fazer o cadastro. Após achar tudo e se arrumar, iniciamos o trajeto até o bairro Cohab I

erro de + - 3% e intervalo de confiança de 95%. Os dados foram analisados e apresentados através da seguinte publicação: ARAÚJO, C. e SCALON, C. Gênero, família e trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

onde se localiza a lan house; ela conta que Miriane que deu a dica e que às vezes vai lá com as amigas para acessar a internet.

Miriane também sai do quarto com cara de sono e com um livro na mão, diz que está lendo as poesias de Cecília Meirelles, mas que não gostou muito dela! Miriane está sempre com um livro na mão, especial os clássicos de poesia. Conta que vai sempre na biblioteca pegar livros e que, quando gosta, devora num único dia. Adora Mário Quintana, Machado de Assis e outros. Parece ser um gosto pessoal e inspirador para ela, pois não vejo ninguém mais falar sobre leitura.

Gisselle várias vezes anunciou que gosta de ler, mas nunca está lendo. Imagino que esta postura de Miriane chame muita atenção de seus sobrinhos, pois é muito frequente chegar na casa e ver a tia lendo.

Tinha muito sol e fazia um intenso calor; como eram 14h, as ruas estavam ainda vazias, o pessoal costuma sair para a beira das calçadas quando o sol baixa. Combino com Gisselle de passarmos na associação para confirmar uma entrevista que havia marcado com o presidente às 16h. Gisselle diz não saber direito onde fica e que tem pouquíssimo acesso! No caminho ela nos conta algumas histórias e questões sobre sua família, mas após narrar algumas questões muito pessoais, ela diz: *Tu não vai colocar isto no teu relatório, né?*

Esta preocupação de Gisselle revelou o quanto ela tinha clareza de que eu estava entrando na intimidade de sua família, mas que havia coisas que ela não tinha interesse que fossem relatadas. Fico pensando como Gisselle vai lidar com o consentimento informado no que se refere à utilização dos nomes e imagens?

Mas este será um assunto para o final da *pesquisa*. Ao passarmos na associação de bairro, conhecemos a vice-presidente que nos confirmou que o André estaria nos esperando às 16h já que não haveria a reunião do CEP/RUA. Conhecemos duas integrantes deste núcleo da FURG que estavam ali aguardando as mulheres do bairro chegarem. Comentam que estão fazendo um trabalho sobre mulheres e violência doméstica, questões da família, mas que está bem difícil de ter uma participação efetiva. Acreditam que essas mulheres têm dificuldades de falarem sobre suas questões pessoais, ainda mais quando se trata de violência. Comento de nossa intenção de participar dessas reuniões para conhecer e ver possibilidades de projetos futuros (NEPE/CEP/RUA).

Gisselle se manteve afastada (ficou na porta, na entrada), parecendo tentar mostrar que não gosta de ser incluída nas questões desta comunidade, de se distinguir do povo dali. Mesmo quando uma mulher que acompanhava a vice-presidente fala com ela e pergunta onde mora, ela não dá muito assunto.

No caminho à lan house, passamos pela rua principal do bairro e avistamos muitos bares, estofaria, o supermercado do bairro, motoboy, locadoras, lan-house, sapataria, salões de beleza, padaria, enfim representantes do comércio local que está espalhado pelo bairro, mas concentrados naquela rua principal.

A Lan house ficava numa rua perto do colégio Loréa Pinto, onde estuda Miriane. Era uma garagem muito escura e abafada com oito computadores antigos disponíveis para conexão na internet. Havia uma mulher coordenando o tempo de conexão. Quase todos os computadores encontravam-se ocupados. O preço para conexão é de R\$ 0,70 meia hora. Permanecemos em torno de 1 hora e como Gisselle havia levado apenas R\$1,00 eu paguei o restante. Ela diz que depois me pagava e eu disse que não precisava.

Inicialmente Suzane estimulou que ela usasse sozinha o computador, fizesse sua conexão e entrasse na página para cadastrar um mail. Gisselle pareceu bem atenta e engajada na sua tarefa. Com a nossa ajuda entrou na página da hotmail e cadastrou: gissellecorrea@hotmail.com.br. Após ter seu mail cadastrado, entramos na página da agência de emprego para cadastrar seu currículo!! Gisselle, bem atenta e dinâmica no manuseio do computador, tem muita clareza nas respostas referentes às perguntas sobre o emprego e cadastra seu currículo com sucesso. Ao olhar as vagas de

emprego com seus respectivos salários e ver suas possibilidades de vendedora, de operadora de caixa, recepcionista, com uma carga horária elevada.
Ela diz: Os salários desestimulam, eu até me desanimo, mas eu não vou desistir!
No retorno, passamos no super do Guido para comprarmos uma água que fazia muito calor, ela não entra no super conosco, fazendo questão de mostrar sua falta de afinidade com o bairro, com as coisas e as pessoas daqui! Ela fica parada na porta do super, assim como na associação.
Entramos na rua da associação e ficamos por ali por causa da entrevista!
Gisselle agradece muito nossa ajuda, e explico que não é necessário, que sempre que precisar é só pedir, pois sempre é um prazer poder ajudá-la. Despedimo-nos com um sentimento de torcida por Gisselle para que consiga seu emprego tão sonhado!!!

Gisselle já possuía ensino médio; ela e o marido se identificavam com um diferencial cultural e de conhecimento em relação aos seus pares do bairro, mas dentro do espaço doméstico reproduziam relações de poder e gênero que destina à mulher a tarefa doméstica, menos valorizada e, ao homem, a provisão da família no espaço público, mais valorizado socialmente.

Portanto, a possibilidade de autonomia desenvolvida por Gisselle, no decorrer daquele ano ao fazer um curso de informática e iniciar a busca de emprego, estabelece-se numa tensão no âmbito dos valores “tradicionais” formados culturalmente, na identidade que se converte em esposa e mãe e a possibilidade de uma afirmação de identidade e individualidade para circular em outros espaços sociais públicos como o curso de informática.

A experiência vivida com Gisselle leva-me a problematizar que sua lógica de *Eu quis criar eles, eu quis dar educação pra eles*, permanecendo em casa não é uma decisão, uma opção singular e individual, mas se dá num contexto de classe social, pois Gisselle e Patrick reconhecem que, se ela tivesse uma oportunidade salarial vantajosa, poderiam pensar em outras lógicas de criar e educar os filhos; também reconhecem que *as pessoas que têm dinheiro criam os filhos desde pequenininhos na escolinha; de repente é um conceito até errôneo meu, mas eu acho que quanto menos dinheiro tu tens, mais tu queres, eu não sei, né.*

Assim, compreendo que a relação trabalho da mulher e criação e educação de filhos pequenos está associada a uma complexidade vinculada às relações de gênero, precariedade das relações de trabalho, políticas públicas de apoio às famílias e histórico de ausência de creches de qualidade. A vivência com Gisselle aponta para uma lógica cultural que a condiciona a padrões de domesticidade associado às mulheres, em especial das camadas

populares, articulados na vida cotidiana, em que há uma responsabilidade pela casa e educação dos filhos pequenos.

5.2.3 A família dá a base, e a escola é que só continua: como se estabelecem as relações entre família e escola?

Numa das conversas com Gisselle, ela novamente pergunta sobre a pesquisa, pois viu um documentário no Fantástico sobre educação das crianças. Após minha explicação, como já havia feito algumas vezes, ela se posiciona: *Acho que é diferente, a família tem que educar, tá mais perto, e a escola tem que ensinar o conteúdo, o conhecimento, a alfabetização, como que uma professora que tem 30 vai pegar um a um? Não dá, já a mãe tá mais perto, tem mais tempo, conhece mais, tá mais presente. A família dá a base, e a escola só continua...*

Foram inúmeras as vezes que Gisselle comenta que optou por permanecer em casa cuidando das crianças, na tentativa de fazer diferente da experiência que teve como filha. Assim, foi a partir da necessidade de as crianças se relacionarem com outras crianças que Gisselle decide colocar Wesley na pré-escola: *Eu não me relacionei com as pessoas e eles consequentemente também não se relacionaram. Eu achei que estava na hora dele ir pra uma escolinha. Porque eu estava no colégio, eu me relacionava no colégio, mas e eles, como eles ficavam? Eu encontrei a solução naquele momento, o Wesley ir pra escola. Aí eu coloquei ele no pré.*

A primeira motivação de Wesley ir para a escola foi a socialização, sendo que iniciou sua escolarização com seis anos no pré. Já Nicole foi diferente; iniciou com cinco anos, devido às mudanças legais em torno do ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Relato uma conversa entre mim, Gisselle e Patrick no final da pesquisa sobre a experiência de Nicole:

G-Houve um boato que eu era obrigada a botar ela com cinco anos porque com seis ia começar a primeira série e seria obrigatório.

P – Mas a Nicole eu não queria botar também, queria deixar um pouco mais em casa.

G- É o que eu estou falando pra ela, fui obrigada a colocar.

S- Eu vou até aproveitar pra perguntar: esse ano eu percebi bem isto, posso até me expressar errado, parecia que havia um pacto entre ti e a Nicole, ela sem muita vontade de ir, e tu sem muita vontade de levar, de insistir que ela fosse. Era bem isso.

G- Deixei muito por ela!

S- Deixou as coisas acontecerem, eu já perguntei pra ti e tu já me respondeste “como é pré-escola, eu não vou obrigar”. Tu falavas “não vou obrigar, no sentido de não estar se alfabetizando por isso não obrigar?”

G- Exatamente. Eu fui obrigada a colocar ela.

S- O boato tu ouviste no bairro, na escola, aonde foi?

G – Não me lembro... acho que não foi na escola, não sei. A gente ouviu um comentário que seria obrigado, acho que deu na televisão, e aí eu escutei por outras pessoas, não me lembro. Ela ia à aula, até a metade do ano ela foi frequente, ela estava animada e eu também estava animada, entende, ela gostava de ir, eu estava gostando da idéia dos dois no colégio. Quando a professora se acidentou, não, antes ela pegou catapora, sarampo, sei lá o que foi, aí ela passou uns doze dias em casa, aí ela ficou esses dias em casa, voltou meio assim, quando eu comecei a levar ela foi quando já tinha trocado de professora que a dela tinha se acidentado. Nos primeiros dias foi uma substituta, em seguida a substituta parou de ir; a professora, com aquele problema dela, não estava podendo dar aula, aí ela ficou um mês e meio de licença de saúde, aí a Nicole foi se desmotivando. Não estava mais com vontade de ir, aí quando a professora voltou, ela começou a chorar; ela voltou, mas não estava ficando em horário integral; a moça vinha dar aula, quando ela chegava, já estava a moça substituta, aí a Nicole chorava, não queria ir porque não estava a professora.

Era a diretora que dava aula. Aí, vou levar a guria pra ficar chorando no colégio? E toda hora ela chorava, tava com problema com a professora, ficou feliz que a professora voltou; aí teve problema de novo, faltou um dia ou dois, não quis ir mais, deu a desculpa da gurizinha, a Lara, se a Lara não fosse começava a chorar. Isto foi me desestimulando; quando a Nicole chorava num dia, a guria chorava no outro, aí ficava só choro, e só choro, aí eu deixei um pouco por ela. Eu comecei a pensar uma coisa, a Nicole está na escolinha, ela não está sendo alfabetizada, não vou ficar levando a guria, ela não está se sentindo bem lá. Por que que eu vou levar ela se ela está se sentindo mal? Ela chorava, mas depois passava, mas ela ia chorando. Todos os dias que ela ia pro colégio ela botava pra chorar. Já que ela não vai ser alfabetizada, não vou mais levar ela pra escola.

Nicole passava as manhãs e tardes brincando com as irmãs de sua mãe, sua vizinha, irmão e até mesmo com a tia Miriane. Tinha acesso a brinquedos e alguns filmes em dvd. No pátio, construía casinhas, jogos e brincadeiras.

Parecia-me sempre que estava realizando coisas muito interessantes no seu dia-a-dia e, portanto, a escola não era uma possibilidade tão diferente e interessante que lhe causasse desejo. Gisselle, ao analisar a experiência da filha na escola infantil, diz: *Foi bom, teve momentos bons que ela gostou, às vezes ela chegava feliz, ela brincava com outras crianças. É claro que foi bom.* Nesse sentido, ao questioná-la sobre a possibilidade de a escola ter contribuído em outras experiências diferentes das que Nicole tinha em casa, comenta: *isso eu não posso te dizer porque eu não acompanhei de perto. Isso eu não posso avaliar. Com certeza de um ano pra cá ela mudou, mas não sei se foi necessariamente a escola (Nicole interrompe para mostrar os desenhos).* Nicole estava atenta às nossas conversas, mas sempre que perguntava da escola, ela com muita timidez mal respondia, mas gostava de me mostrar seus desenhos.

Nesse sentido, a decisão da família de Nicole ir para a escola foi em função de uma preparação para a alfabetização que não aconteceu nos momentos em que Nicole vivenciou a educação Infantil. Segundo Gisselle, *Eu dou mais moleza pra Nicole porque ela ainda está no pré. Ela não tem a obrigação de aprender. No início eu não deixava ela faltar. Eu não estou desmerecendo a pré-escola. Acho que é melhor para ela conviver com outras crianças. Eu queria passar o maior tempo possível com Nicole. Eu lembro que quando eu era criança, eu queria passar mais tempo com a minha mãe. Se eu achava que era bom, eu acho que é bom pra ela também. Eu acho importante a criança ficar com a família, eu senti uma mudança depois que ela foi para escola, agora ela sabe se defender mais. Eu tinha receio das pessoas que iriam conviver com Nicole na escola, sabe essas coisas de caráter, costumes, brigas e reclamações. A família é importante.*

A compreensão de que é importante para a criança “ficar com a família” ou “ficar mais em casa” expressam a cultura familiarista de educar as crianças pequenas, vinculada à desobrigatoriedade das famílias em relação à matrícula das crianças na educação infantil. Essas duas concepções estão sendo problematizadas pelo casal em relação à função da educação infantil que, para eles, seria de preparação para alfabetização, para ingresso no primeiro ano, motivo que os levou a matricular a menina com cinco anos.

Nesse sentido, parece-me que, para a escola, foi passada outra expectativa. Segundo a professora, *No início do ano, pra gente já ter um pouco de conhecimento do que a mãe faz, porque aqui a gente sabe que tem um pouco da mentira, da desestruturação, às vezes vem o irmão pra conversar contigo, às vezes vem o vizinho. E dela veio a mãe, e o que me chamou a atenção é que tem uma pergunta "o que tu esperas da escola" e ela disse que queria que ela fosse feliz. Então isso já me chamou a atenção, porque as pessoas vêm dizer que queriam que aprendessem a ler, que aprendessem mais, aprendessem a pintar, e ela disse que queria só que ela fosse feliz, que ela se sinta bem, que ela sinta vontade de vir. Então eu comecei a ver que eles têm uma idéia diferente do que é a escola, da importância pra ela e qual é o valor que a escola vai ter na vida dela. O que eu vejo é que a mãe é bem presente.*

A educação de Nicole está vinculada às expectativas e visões dos pais, da escola e dela mesma: *alfabetizar, estar com outras crianças, se defender, brincar e ser feliz.* Assim, a relação de reciprocidade entre família e escola seria uma possibilidade de diálogo sobre essas questões, estabelecendo uma “confrontação construtiva” entre a lógica da família e a lógica da instituição.

Gisselle participava da escola ao levá-la e buscá-la, mas como o portão da escola só fica aberto durante cinco minutos, a comunicação com a professora é muito restrita. Portanto, durante a pesquisa, a única participação comentada por Gisselle foi na comemoração do dia das mães.

Importante salientar que, ao conversar com a professora de Nicole, seus comentários sobre a participação da família de Nicole na escola, também se referem a comentários de breves encontros e do episódio do dia das mães: *Ah, sim. Ela é sempre interessada, ela já veio perguntar como que ela estava indo, e até fora. Ela foi uma das únicas que eu encontrei fora daqui. Em seguida que eu tinha me machucado, que eu tinha voltado a andar, aí ela perguntou como é que eu estava, que a Nicole estava sentindo falta; então é uma relação diferente... há mães que nem te olham, não sabem nem quem é a professora, e eu vejo ela mais presente. Até a Nicole, na aula, a gente percebe isto, que ela tem um envolvimento da família, até o mano, que ela já sabe escrever o nome do mano, nome do pai, nome da mãe. Isto é simples, mas mostra que ela gosta, esse é o nome da minha mãe, esse é o nome do meu pai, os desenhos.*

Eu acho que isto é da família, porque no dia das mães, a gente chamou elas pra vir contar uma história aqui na escola ou algumas coisas que elas pudessem fazer com eles e ela veio. Na festa das mães ela veio e disse só vou poder ficar um pouquinho, mas fez questão de trazer a Nicole e de vir. Tu vê que tem um envolvimento dela, uma preocupação em participar e de fazer com que a Nicole esteja inserida; tem outras crianças que tu percebe este vínculo maior com as famílias. Porque têm outras crianças que não têm nenhuma estrutura de família.

A partir da vivência no contexto familiar de Gisselle, Patrick, Nicole, Wesley e Miriane, aponto para a necessidade de uma coexistência entre as culturas e lógicas das famílias e as culturas educativas das instituições destinadas à primeira infância (no caso de Nicole, a pré-escola), para que haja a possibilidade de um diálogo e compreensão mútuos. Barbosa (2007), ao analisar as relações das famílias e a escolarização, afirma que

Quanto mais próximos aos modos de socialização familiar dos modos de socialização escolar, maior é a perspectiva de sucesso na escola. Mas se é possível verificar este movimento em direção a apropriação da cultura escolar pelas famílias, a escola segue desconhecendo as culturas familiares. Quanto mais a escola conseguir apreender os modos singulares de socialização nas famílias, mais ela poderá propor formas de agrupamentos, de propostas e práticas para a inclusão das crianças e criar processos educacionais que articulem as fronteiras das culturas familiares e das culturas escolares. Promover habilidades de viver em dois mundos, na interculturalidade, sem capitular frente às desigualdades sociais, pode sugerir mudanças na cultura escolar (p.107).

A educação infantil, por não ser obrigatória, tem a possibilidade de estabelecer um diálogo cultural com seus integrantes, isto é, as crianças pequenas e seus contextos familiares. Assim, ao conhecer a multiplicidade e pluralidade das infâncias, é possível construir uma proposta que considere a “cultura familiarista” e os desejos e necessidades das crianças, podendo a educação infantil apresentar uma nova possibilidade de educação, uma novidade aos modelos de escolarização incorporados em nossa sociedade. Esta novidade nos é apresentada pela infância:

aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento(Larrosa, 1999, p. 184).

Hannah Arendt (2008) apresenta a idéia de educação como nascimento; assim, na medida em que nasce uma criança, nasce uma família e nasce uma possibilidade de educar, portanto esses sujeitos, ao chegarem num contexto escolar, estão todos implicados nessa constituição humana que é viver e educar e desejam, no mínimo, compartilhar de suas lógicas e sentimentos. Por isso, inicialmente, a casa e a família aparecem como primeira opção de acolhimento e educação de uma criança. Como então a instituição de educação infantil pode também ser uma possibilidade de “acolhida ao mundo”⁵⁷ das crianças com seus familiares?

⁵⁷ O filósofo Argentino Walter Kohan, em resposta à pesquisa sobre “práticas curriculares de educação de zero a três anos” (MEC/UFRGS), apresenta a idéia de que a educação de crianças de zero a três anos em estabelecimentos educacionais, como “A possibilidade de lhes oferecer um espaço para uma melhor acolhida no mundo”.

5.3 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE

CASA 1

Vó Vera (51) Avó das Crianças
Mauro (50) Avô das crianças e esposo de Vera
Júnior (20) Filho de Vera e pai de Mauane
Juliane (17) Namorada de Júnior e mãe de Mauane
Jéssica (10) Filha adotiva de Vera e frequenta a 5ª série
Maura Elisa (27) Filha de Vera solteira
Mauane (06 meses) Filha de Junior e Juliane

CASA 2

Elisangela (26) Filha de Vó Vera e mãe de Emille e Júlia
Luciano (27) Pai de Júlia
Júlia (02)
Emile (08) Frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental

CASA 3

Lisiane (25) Filha de Vó Vera e mãe de Dérick
Dérick (04) Frequenta a pré-escola
Ilmes (24) Marido de Lisiane

Ela é bamba
Ela é bamba essa preta do pontal
Cinco filhos pequenos pra criar
Passa o dia no trampo pau e pau
Ainda arranja um tempinho pra sambar
Quando cai na avenida ela é demais
Todo mundo de olho e ela nem aí
Fantasia bonita ela mesmo faz
Manda todas não erra a mira
Mãe, passista, poeta, manicure, diplomata...
Dona de boutique, enfermeira, acrobata
Totonho Villeroy

O perfil deste contexto familiar é significativo, pois conta a história de muitas mulheres, alguns homens e crianças. Histórias que até podem ser cantadas, como na poesia de Totonho Villeroy e cantada por Ana Carolina, que fala de história de muitas outras: Dona Isaura, Terezinha e Marina, Ana Rita, Joana, Iracema e Carolina. Aqui será contada a história de uma mulher e todo o seu contexto familiar: Vó Vera, mãe de seis filhos: Lisiane, Elisângela, Mauro Júnior, Elisa e Jéssica e avó de Dérick, Emille, Júlia e Mauane.

Nosso primeiro contato com esta família foi através de uma entrevista informal com Lisiane, na época desempregada, cuidando das sobrinhas e do filho. Em nossa rápida conversa, ao responder o questionário, demonstrou inquietação com a situação de desemprego, mas também se posicionou claramente em relação ao cuidado e educação das crianças. Ela dizia: *A gente aqui em casa prefere que fique com alguém da família, sempre com alguém de casa, quando não sou eu, é o meu irmão, alguém fica em casa...*

Este nosso encontro foi em 30 de junho de 2006; logo após, Lisiane empregou-se como caixa num supermercado no centro da cidade e, concomitante a esse fato, sua mãe entrou em licença de saúde com um problema no braço, já que é chapista de um restaurante e repete o mesmo movimento, apresentando a doença (tendinite) que a levou a “se encostar”⁵⁸. Portanto, ao retornarmos em janeiro de 2007, encontramos uma nova configuração: Vó Vera era a responsável pelo cuidado e educação dos netos, para que suas filhas trabalhassem. A partir desse encontro, tentamos estabelecer um vínculo com a avó e crianças para darmos continuidade à pesquisa.

⁵⁸ *Estar encostada, se encostar* é uma expressão comum utilizada pelos membros da pesquisa para designar às pessoas que entram em licença de saúde pelo INSS.

Vó Vera é uma mulher negra de 51 anos, casada com Mauro (50 anos) e mãe de cinco filhos: Elisângela (29), Lisiane (25), Elisa (27), Mauro Júnior (18) e adotou Jéssica (10); é avó de Emille (7), Júlia (2), Dérick (4) e Mauane (6 meses)

Buscarei primeiro apresentar brevemente as crianças e como funcionava o cotidiano com a avó. Emile é a neta mais velha; é uma menina meiga de cabelos claros e compridos, olhos azuis, usa óculos e às vezes expressa timidez, mas muito risonha, estava sempre brincando com seu primo Dérick. Sua fisionomia é marcada pelas características da síndrome de Down que, segundo a avó, tem impedido suas aprendizagens e inserção na escola. Frequentou a educação infantil no CAIC e iniciou sua segunda primeira série no ano de 2007, mas, como não aprendeu, a família resolveu tirá-la da escola pública e colocá-la numa escola privada. Durante o ano de 2007, a menina realizava três vezes por semana um trabalho com uma psicopedagoga.

Emile tem a atenção de todos da família, mas não conta com uma proteção especial; ao contrário, é desafiada em tudo: falar, se organizar, brincar, aprender. Vó Vera procurava sempre explorar as potencialidades da menina, e inúmeras vezes observei-a fazendo Emile repetir palavras que ela falava com dificuldade.

No início do ano, Emile teve que fazer uma operação na vesícula; após a recuperação, ela ficou receosa de voltar à escola, sentia medo que alguém tocasse em sua operação. Emile sempre arrumava desculpa para não ter que ir à escola. Ela gosta muito de conversar, de brincar com os primos, de suas bonecas, de assistir à televisão e aos desenhos da Disney no dvd. É filha de Elisângela de seu primeiro relacionamento, mas nunca vê o pai; considera como seu pai o atual marido da mãe e pai de sua irmã Júlia. Elisângela é vendedora numa livraria no centro da cidade e seu marido Luciano é motoboy. A família mora na esquina de Vó Vera (casa 2), numa casa de alvenaria pequena, mas que está sendo ampliada, e possui um carro.

Júlia tem dois anos, olhos claros e cabelos ruivos, era o bebê da casa até a chegada de Mauane, por isso era protegida de todos, mas participa de todas brincadeiras e atividades que os mais velhos fazem, em especial das idéias de Dérick. Durante a pesquisa, acompanhamos a tirada das fraldas de Júlia pela avó. Sua estratégia era sempre deixar o penico “à vista”, isto é,

sempre por perto e constantemente perguntar se queria fazer xixi. Vó Vera diz que foi assim com os outros, e esta técnica sempre funcionou bem.

Ela sempre disputa brinquedos com irmã e primo, mas os adultos resolvem as “batalhas”. A todo o momento, Vó Vera incentiva a autonomia de Júlia, incentiva também que os mais velhos ensinem as coisas para ela. Júlia já fala bastante, embora troque as letras e acrescente muitos “t” nas palavras. Vó Vera se preocupa em repetir as palavras corretamente para ela.

Júlia também é muito decidida; às vezes, quando desobedece, sua avó diz que vai chamar o Papão (Bicho Papão), então Júlia se mostra pensativa e obedece à sua avó. Há outro personagem que amedronta as crianças, é o Velho do Saco. Sua avó diz que, se algum deles sair para rua ou desobedecer, o Velho do Saco vai levá-los. Todos eles têm medo do Velho. Júlia não frequenta nenhuma instituição de Educação Infantil, passa o dia brincando na casa de sua avó.

Dérick é um menino *terrível*, segundo a avó, isto é, ele foge do controle cotidianamente com invenções, malcriações, palavrões, desobediência, enfim, era o que mais dava trabalho para Vó Vera. Mas, como todo o menino arteiro, tinha um olhar meigo e gracioso. Menino de rosto redondo e bochechas fofas, cabelos castanhos e olhos azuis claros, sempre tinha uma pergunta e uma resposta! Nas propostas que fizemos para nos aproximarmos, não permanecia com atenção, mas quando era uma brincadeira proposta por ele era mais fácil a aproximação.

Às vezes era um pouco agressivo com as primas e a avó, o que lhe rendia muitos castigos e até uma pimenta na boca. Frequenta a pré-escola do CAIC no turno da tarde. No semestre anterior cursava pela manhã, mas sua professora entrou em licença maternidade, e a turma foi transferida para tarde. Dérick gosta da escola, porém falta muito por causa do mau tempo, porque não há ninguém para levá-lo e em alguns dias porque sairá mais cedo, aí preferem deixá-lo em casa. Também como tem as primas para brincar, filmes para assistir e alguns brinquedos seus e das meninas, penso que muitas vezes era difícil para o menino sair do contexto familiar já que tinha possibilidades interessantes.

Sua avó diz que *ele é medonho*, inclusive o menino foi levado para a psicopedagoga da prima, a fim de saber se havia algum problema com ele,

mas a profissional alegou que ele só precisa se ocupar mais. Desde esse dia, Dérick tem frequentado mais assiduamente a pré-escola. Ele gosta muito de brincar no pátio da casa da avó e andar de bicicleta; às vezes foge pra rua, mas logo é repreendido por um adulto da casa, pois a família tem medo da violência no bairro.

Dérick é filho de Lisiane com um ex-namorado que também não possui convivência com o menino. Atualmente Lisiane está casada com Ilmes que considera Dérick como filho. Eles moram numa casa ao lado de Vó Vera (casa 3). Lisiane tem 25 anos, possui o ensino médio e trabalha como caixa, Ilmes tem 22 anos possui o ensino fundamental e trabalha como auxiliar de produção numa empresa. Os dois trabalham o dia inteiro, ficando o menino aos cuidados da avó até às 21h quando a mãe chega do centro da cidade. Mesmo quando Ilmes tem folga, o menino fica com a avó.

Vó Vera, logo em nossas primeiras visitas, procurava nos deixar claro as características de cada neto e como ela agia com cada um, das dificuldades que tinha de mantê-los distraídos durante todo o dia em casa.

Jéssica tem dez anos e Vó Vera nos conta a história de sua adoção: *A mãe dela pediu para eu ficar um pouco já que ela teve problemas e teve que ficar no hospital um período; aí eu fiquei, aí ela saiu do hospital e não veio buscar, só veio ver como estava, aí ela foi ficando e ficou até hoje! Ela sabe quem é a mãe, os irmãos, mas nem fala; para ela eu sou a mãe!*

Novamente encontramos na criação de Jéssica aquilo que Fonseca (1995) denominou como “circulação de crianças” utilizada pelas camadas populares como possibilidade de troca e/ou consolidação de redes já existentes em função da sobrevivência da criança. No caso de Vó Vera, havia uma amizade entre ela e a mãe de Jéssica e justificativa de ajuda no momento do nascimento da menina. Após alguns anos de consolidação do vínculo materno com Jéssica, o retorno à casa de sua mãe de sangue já era utilizado por Vó Vera como um castigo imposto à menina caso não melhorasse na escola: *Se ela não melhorar, eu vou mandar ela passar um tempo lá na casa da Lucinha, a mãe dela. De repente funciona. Eu tenho que achar uma coisa que funcione.*

Nesse sentido, assim como Jéssica era criada por Vó Vera, Dérick era criado por Ilmes, e Emile por Luciano, isto é, a criação das crianças não está vinculada à origem biológica, mas aos laços e vínculos que se estabelecem,

fazendo com que as crianças chamassem de mãe e pai aqueles que cuidam e criam, mesmo sabendo que tinham mães e pais de “sangue”. Esses fatos vão ao encontro da compreensão de família como rede, como um contexto configurado numa “trama de obrigações morais que enreda seus membros, num duplo sentido, ao dificultar sua individualização e, ao mesmo tempo, viabilizar sua existência como apoio e sustentação básicos” (SARTI, 2005, p.70). Segundo a autora, o que define a extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações que se estabelece: são da família aqueles com quem se pode contar (p. 85).

Nosso convívio nesse contexto familiar foi muito complicado, devido à doença e internação de Vó Vera durante o inverno de 2007 que permaneceu um mês no hospital. Esse fato fez com que a organização de todo o contexto familiar fosse modificado, o cuidado das crianças redimensionado entre os membros da família.

Durante os meses de junho e julho apenas passávamos na casa de Vó Vera ou ligávamos para suas filhas sobre sua saúde. Também, não conseguimos realizar as entrevistas formais com as mães das crianças e avó, apesar de várias vezes agendadas. Na tentativa de formalizar algumas problematizações da pesquisa, a entrevista foi realizada em fevereiro de 2008, com a auxiliar de pesquisa Susane⁵⁹.

Para que serve a história das mulheres?
E a resposta viria, simples:
Para fazê-las existir, viver e ser.
Del Priore

Foi interessante e instigante conviver no contexto familiar de Vó Vera e compreender os sentidos de suas relações e lógicas já que todos viviam ao “redor” da mãe, e ela sempre expressou com rigidez e clareza seus posicionamentos quanto à educação de seus filhos e netos. O conceito de matrifocalidade, estudado por Smith (1973), vai ao encontro de minhas

⁵⁹ Susane, auxiliar de pesquisa, ingressou no mestrado de Educação Ambiental na FURG em 2007 e permaneceu com as famílias pesquisadas durante o ano de 2008, com o objetivo de investigar as crianças e suas vivências no bairro Castelo Branco II. Ver: CARVALHO, Suzane. "Ambientes de Lazer do ponto de vista de um grupo de crianças no Bairro Castelo Branco II - RS. Projeto de Dissertação de Mestrado. PPGEA:FURG, Rio Grande,RS. Setembro, 2008.

observações no cotidiano da casa de Vó Vera, pois eram as mulheres o centro das relações familiares e sociais.

O grupo feminino era favorecido, em especial, pela manutenção da coalizão econômica, já que todas tinham salário fixo, favorecendo um status privilegiado nas relações familiares, em especial em relação aos homens que não tinham salário fixo. Vó Vera tinha um posicionamento muito claro em relação ao papel das mulheres nas relações familiares: *casamento não é para sempre, marido muito menos, e aí? Tem que ter seu dinheiro, saber trabalhar.*

Nesse sentido, ter acesso ao trabalho significava

fonte de realização pessoal que pode conferir status e constituir elemento de afirmação econômica; em sua dimensão instrumental, como elemento de apropriação da autonomia dos indivíduos na qual a realização torna-se secundária e a necessidade econômica imperativa, sendo o tempo dedicado ao trabalho ampliado na proporção inversa às possibilidades de ganho para a realização pessoal; e por fim, como elemento que permanece central na constituição das identidades dos indivíduos (ARAÚJO e SCALON, 2005, p.19)

Vó Vera exercia poder em relação ao filho, filhas, genro e netos; sua postura em relação à independência econômica a partir do trabalho extradoméstico para suas filhas era um fator que influenciava nas estratégias do cuidado das crianças para que *as gurias possam trabalhar tranquilas*; sempre a família *dava um jeito*. Desde o início da pesquisa, o cuidado das crianças circulou entre Lisiane, Júnior e Vó Vera.

Fonseca (2000) cita Smith (1973) para exemplificar as características do sistema matrifocal, explicando que a autoridade materna cresce com a idade dos filhos, com os quais a mãe forma um bloco político (p.64). Vó Vera, Elisângela e Lisiane formavam um elo de poder entre mães e filhas que delineavam as ações de todo o contexto familiar.

A realização profissional das mulheres tinha um impacto sobre as relações familiares, sendo alvo de discussão entre sogra e genro as divisões das tarefas domésticas, conforme relato em diário:

Diário de Campo - 22 de maio de 2007- casa de Vó Vera- tarde

Era um dia chuvoso e frio. Decidimos que a casa mais próxima era a da Vó e que iríamos até lá. Vó Vera estava na frente de casa esperando seu filho Júnior. Contou que a criançada estava toda na casa de Emile e Júlia com a Jéssica, pois a

Júlia havia tido febre durante a noite, então a avó achou melhor não tirar as crianças de casa e ela ir para lá. Estava tricotando uma roupa para a netinha que virá. Diz que já tem o enxoval pronto. Vera faz maravilhas em tricô, inclusive vende algumas das peças.

Estavam todos assistindo ao filme “Por água abaixo” no dvd deitados na cama.

Nesta tarde, Ilmes vem ver como estão as crianças e começamos a conversar sobre a perícia da Vó Vera, já que seis médicos do INSS em Rio Grande foram presos por cobrarem dos pacientes. Comento que vai ficar mais difícil e criteriosa essa perícia e pergunto como farão caso Vó Vera tiver que voltar a trabalhar. Essa pergunta suscita uma longa conversa e discussão sobre as estratégias que a família usou e usa para cuidar das crianças. Hoje é Vó Vera; já foi o Júnior, a Lisiane ...enfim, sempre deram um jeito.

No calor da discussão sobre a divisão das tarefas domésticas, o papel da mulher e do homem, o genro diz que há uma divisão entre ele e a esposa, que é discordado pela sogra; segundo ela, *os homens fazem quando querem e as mulheres fazem sempre que é preciso*.

Vera tinha um posicionamento sobre as responsabilidades das filhas e das relações que estabeleciam com os atuais esposos, explicitando que as questões de gênero estão implicadas nas relações de poder. Scott (1988) expressa que não é a semelhança, mas a diferença que constitui a base para a construção do poder, sendo o gênero a maneira primordial de significar as relações de poder. Nesse contexto familiar, o fato de as mulheres trabalharem fora do ambiente doméstico implica nas relações de poder, envolvendo a vida doméstica e a conjugalidade. Penso que a frase expressa por Vó Vera durante a discussão com Ilmes, *os homens fazem quando querem e as mulheres fazem sempre que é preciso*, revela a ideologia de gênero imposta social e culturalmente, em que, mesmo para as mulheres que trabalham fora, há uma dupla jornada quando chegam em casa. Nesta perspectiva, as relações de poder nas relações intra e extra familiares evidenciam as estratégias e culturas das famílias em relação à educação das crianças pequenas.

Vó Vera diz que sempre trabalhou e criou os filhos praticamente sozinha: *eles se criavam na creche e cuidavam dos irmãos pequenos*. Ao relacionar a criação dos mais velhos com Jéssica, a mais nova, ela diz: *esta aí é a maior mordomia, a única obrigação dela é com a escola*.

Logo que conheci Vó Vera, impressionei-me com seu jeito calmo e a forma determinada e de autoridade que exercia sobre as crianças e os filhos; falava pouco de si e de suas histórias pessoais, mas deixava claro que sempre trabalhou muito para criar os filhos e por isso cuidava dos netos para que suas

filhas pudessem trabalhar. Ela pregava a independência das filhas em relação à “domesticidade” vinculada culturalmente às mulheres. Compreendi em nossas conversas que sair da domesticidade significava *ser bamba*, isto é, exercer muitos papéis, trabalhar e ser feliz.

Ela é bamba
Ela é bamba essa preta do pontal
Cinco filhos pequenos pra criar
Passa o dia no trampo pau e pau

Vó Vera me dava a impressão que exercera esses múltiplos papéis, esposa, mãe, trabalhadora, mas que ainda tinha um problema em seu contexto familiar que dificultava suas relações: o alcoolismo de Mauro. Ter que lidar com essa situação de maneira que não afetasse filhos e netos também lhe deu o empoderamento necessário para orientar seus filhos. Por isso, ali, o poder era das mulheres; os homens apareciam como coadjuvantes.

Vó Vera e também suas filhas exerciam autoridade na casa, nas decisões vinculadas ao cotidiano e às crianças. O contexto familiar era compreendido como uma rede que envolvia a casa de Vó Vera (casa1), de Elisângela (casa 2) e de Lisiane (casa 3). As mulheres estabeleciam as estratégias para o cuidado e educação dos filhos, relativizando práticas e delegando poderes à mãe.

Até parece não ser da mesma família, pois ele é bem claro de olho azul:

É interessante salientar que Elisângela e Lisiane são brancas de olhos e cabelos claros; Júnior e Elisa são negros com cabelos crespos; Jéssica é branca, cabelos pretos e olhos bem puxados. Essa questão racial que diferenciava os membros da família em nenhum momento foi ressaltada por adultos e crianças; todos conviviam silenciosamente com essa diversidade. Durante a entrevista com a professora de Dérick, esta me disse: *Até parece não ser da mesma família, pois ele é bem claro do olho azul*. A partir desse episódio, comecei a focar o meu olhar para a questão racial, mas em apenas um episódio Vó Vera salientou a questão da raça quando contou sobre uma

briga entre ela e Mauro, devido a uma brincadeira com uma das filhas que é negra.

Ela conta que, quando briga, perde a cabeça, já fez até loucuras como fincar uma tesoura nele,: *eu perco a cabeça na hora da fúria, tenho medo que meus filhos ou netos fiquem traumatizados, mas eu nunca deixei ele fazer nada neles. Quando ele bebe, eu saio de casa com as crianças. A Jéssica é que muitas vezes pede para que eu me acalme; é claro que eu não queria que eles passassem por isso, mas que só vai acabar com ele morrendo.*

A calma de Vó Vera parece que ser substituída pela fúria em momentos de conflito com Mauro. Em conversa comigo e Vó Vera, Ilmes comenta sobre a organização da família em relação ao cuidado das crianças: *A gente vive bem, né, sogrinha, a gente só tem um probleminha...* (refere-se ao alcoolismo de Mauro), mas Vó Vera rebate: *O quê, um probleminha? Pra mim é um problemão... eu já falei pra vocês do Mauro, que ele bebe!*

Mauro é um homem alto, magro, branco e de bigode; ele está sempre circulando pela casa, mas parece interagir pouco com as crianças; conosco sempre foi muito gentil, dando informações: *A Vera tá ali nas gurias. ou Ah, ela não tá, foi consultá no centro.* Sua profissão é pintor, mas, segundo a esposa, ou ele perde o trabalho porque vai bêbado ou gasta tudo que recebe em bebida. Portanto, durante a pesquisa, Mauro não foi um sujeito com quem mantivemos um convívio, pois ele nunca permanecia junto com a esposa e as crianças.

Elisa é a única filha mulher negra; muito parecida com a mãe, conheci-a quando se recuperava de uma cirurgia e permaneceu um mês de licença em casa. Vó Vera comenta que quer que Elisa case logo e vá morar com o namorado no Parque Marinha: *Ela tem que ir fazer sua vida, sair da barra da mãe, e ele tem casa, tem tudo pronto, é só casar, qualquer dia vai enjoar de tanto que ela enrola; primeiro porque é natal, depois porque vai operar, cada hora tem uma explicação, mas agora não tem mais nada.*

Elisa apenas observa as afirmações da mãe e ri, como se concordasse com tudo que ela está falando. Parece que falta um pouco de coragem de sair de perto, já que toda a sua família mora nesse bairro, todos em volta da mãe, e ela terá que fazer seu núcleo familiar longe, lá no bairro Parque Marinha. Em

nossa última visita à casa de Vó Vera, tivemos a notícia da gravidez de Elisa e que ela já havia ido morar com o namorado.

Júnior, o filho mais novo de Vó Vera, mora com ela. Quando iniciamos a pesquisa, ele estava sempre em casa. Tem um perfil diferenciado: usa roupas pretas, brincos nas orelhas, colares e permanecia ouvindo música muito alta no quarto ou na sala, o que causava um interesse nas crianças por seu quarto, pois havia uma parede preta com várias pichações. Júnior namorava Juliane, moradora do bairro, que engravidou aos 17 anos e, ao se desentender com o pai por causa da gravidez, foi morar na casa do namorado. Mauane (nome originado de Mauro e Juliane) nasceu em agosto e recebeu o enxoval tricotado com carinho pela avó.

Antes de Mauane nascer, o quarto de Júnior foi transformado: pintaram as paredes de cor clara, compraram móveis para o bebê e uma cama para o mais novo casal da família: *as guria que tiraram para ele, e ele vai pagar ajudando nas obras da casa delas*. Em poucos meses, a configuração daquele contexto familiar modificou-se com mais duas integrantes, em especial da neta que inicialmente causou um susto, mas agora a linda menina de olhos grandes causa alegria a todos, em especial às crianças que queriam pegar, tocar, interagir com o novo bebê da casa.

Vó Vera diz: *essa eu não vou cuidar; a mãe que cuide*, diferenciando o argumento de suas filhas mulheres. Explica que o cuidado da menina é praticamente realizado por Juliane: *eu deixo ela cuidar sozinha, mas fico de olho; quando percebo alguma coisa que possa afetar a saúde da criança, aí eu interfiro; afinal eu tenho mais experiência*.

5.3.1 A rotina Das Crianças Na Casa da avó.

Vó Vera, desde janeiro de 2007, passa o dia cuidando de seus netos. Dérick, Júlia e Emile. Eles chegam pela manhã quando suas mães saem para o trabalho e de lá retornam somente à noite.

As crianças, pela manhã, brincam e/ou assistem à televisão, em especial à programação infantil nos canais abertos. Em torno das 11h30 é servido o almoço que geralmente ocorre na sala, assistindo à televisão. Todos são incentivados a comer sozinhos, apenas Júlia recebe a ajuda da avó.

Durante a tarde, a brincadeira continua para quem não vai à escola; brinquedos trazidos da casa, brinquedos que ficam na casa da avó, bicicletas, circulam entre a casa e o pátio da frente.

Às vezes escapam para brincar com os vizinhos da esquina, mas sempre supervisionados por algum adulto. No final do dia, eles tomam banho e jantam. Quando as mães chegam já estão todos prontinhos.

A rotina das crianças muda durante a tarde quando vão na escola, em especial Dérick, Emile e Jéssica, que frequentam a escola do CAIC no período da tarde. Nos finais de semana, a avó incentiva que as crianças fiquem com suas mães, mas juntam-se para almoçar no domingo.

Em relação às rotinas das crianças, a avó comenta: *A Emile tem aula de manhã, segunda, terça e quarta ela vai pro colégio lá com o Luciano; ele leva ela e volta pra levar pro colégio de tarde, e a Júlia fica o dia inteiro comigo. O Dérick vem pra cá. Lisiane deixa ele aqui. Até umas onze horas, quando o desenho interessa, ele fica vendo, quando não interessa, ele fica, vai lá e cá, até a hora de ir pro colégio; aí almoça, toma banho e Juliana leva ele pro colégio. Quando chega do colégio a mesma coisa, fica um pouquinho aqui e um pouco lá até a mãe dele chegar.*

Vó Vera também estimula a autonomia e a participação das crianças nas atividades cotidianas da casa. Ela conta: *Emile lava uma louça bem lavada. Tu não faz idéia! Ela lava a louça, eu boto no secador, ela limpa a pia, seca. Sabina pergunta: Só quem mais ajuda é Emile, a Júlia e o Dérick, não? A Júlia gosta de brincar só. O Dérick diz vó, posso lavar louça? e fica horas e horas brincando lá com ela e vem todo molhado da pia. Quando toma banho, lava a cueca. Ele tira a cueca... Pode pegando a cueca e lavando! Passa bastante sabão onde está cocô, e faz e esfrega, e faz bem direitinho assim. Aí torce pra eu botar na corda.*

Em entrevista com mãe e filha, as duas concordam que as rotinas das crianças não mudam quando estão com as mães, apenas no domingo que acordam mais tarde e saem para passear. A única diferença apontada por Vó Vera: *Eu sou mais assim, se vai sair eu quero que bote um monte de coisa, mal esfriou eu já tô agasalhando. Eu sou mais chata. A filha concorda: A mãe é mais preocupada, eu já sou assim relaxada, não me estresso muito.*

As filhas ajudam a mãe financeiramente, uma contribuição para a compra de alimentos e outras necessidades, conforme as condições de ambas (mãe e filhas). A questão da alimentação é uma das grandes preocupações da avó:

V- Eu me preocupo muito. A Júlia mesmo, é uma dificuldade pra comer. Eu procuro sempre que elas comam legumes, pouca coisa fora do normal, doces. A Júlia mesmo pra comer é uma tristeza, então se dá um ovinho quente, já fico menos preocupada, né, já comeu alguma coisa de sal. Agora, Emile, Júlia, Dérick comem bem. A preferência deles é arroz e feijão. Se bota uma batatinha, um guisadinho disso ou aquilo, às vezes eles até separam.

E – A Júlia gosta de abobrinha.

V – É.

Su – Ela come sozinha ou tem que ficar junto, incentivar?

V e E – Tem que incentivar!

V – Se come pouco, terminou de comer, em seguida eu já faço uma mamadeira de leite. Eu faço elas gostarem de leite que nem sei! Elas almoçam cedo, onze meia por ai já estão almoçando. Meia hora eu já estou dando leite, duas ou três horas já estou dando outra mamadeira de leite. Que não come a comida, mas estão sempre... leite não alimenta, mas ajuda.

Su – Reforça?

V – Reforça. Até o Dérick a gente estava pensando em dar uma reduzida, está comendo muito. Comia o prato todinho, terminava de comer e “Vó me dá leite”.

Su – Terminava de comer e queria leite?

V – Pão, que ele não era muito de comer, chegava a comer um inteiro, um e meio.

Su – A senhora controla um pouco mais a alimentação?

V – Só dele agora, das gurias eu tô sempre perguntando, comeram, não comeram, tomaram remédio? Tô sempre preocupada!.

Segue diário que revela um pouco do contexto vivido:

Diário de Campo - 10 de abril de 2007- Casa da Vó Vera- manhã

Hoje fui na casa da Vó Vera em torno das 10h. Estavam todos sentados na sala assistindo a desenhos no programa da Xuxa. Júlia estava bem agarrada na avó, estava com sono. Dérick estava deitado bem concentrado assistindo à tv e Emile brincando. Pergunto sobre a operação de Emile, e Vó Vera conta como foi tudo tranquilo, mas que agora ela está com medo de ir à escola e que batam na sua barriga. Acha que após começar a ir nas aulas particulares com a psicopedagoga, irá aos poucos voltar para o CAIC.

Faz um lindo dia de sol, e as crianças aproveitam que os adultos esqueceram o portão aberto e vão à rua passear, em especial até a esquina em que há uns vizinhos pequenos e que estão sempre brincando. Vó Vera quer saber onde andam. Ofereço-me para ir com Júlia procurar Dérick e Emile. Eles estão vendo tv na casa do vizinho! São três meninos que moram em duas peças e ficam sós com um irmão mais velho enquanto a mãe sai. As crianças ligam, desligam a tv, sobem e descem do guarda-

roupa, mas mantêm a casa organizada. Fiquei surpresa com a limpeza e organização da casa. Vó Vera conta que a mãe educou os meninos assim, fazendo de tudo e a casa está sempre um brinco! As crianças gostam muito de ficar por ali. Jéssica vem chamar dizendo que o almoço está pronto. Vó Vera aproveita nossa saída para adiantar o almoço. Fico pensando como diariamente ela se organiza para fazer o almoço com as crianças. Acho que é como hoje: eles ficam com a Jéssica, que é maior, e vendo tv.

Também vou à casa de Emile com Jéssica procurar uma roupa para Emile ir à escola. Juntas, procuramos em gavetas e roupas pra passar. A casa fica fechada durante todo o dia e à noite, quando chegam, imagino que a mãe esteja tão cansada que deixa o serviço da casa, pois havia muitas roupas e sapatos espalhados, além de muita areia no chão. Emile fica braba com nossas sugestões de roupas e diz que não vai à escola. Jéssica que é responsável por abrir e fechar a porta da casa. Sempre há um chaveiro da casa das crianças na casa da Vó Vera.

Vó Vera está nos esperando em casa e não gosta da idéia de Emile não ir à escola mas não obriga a menina. Em seguida, diz já está com o almoço pronto e já vai servindo. A cada um é servido um prato com suas preferências: massa, guisado, feijão e tomate. Um gosta misturado, outro só gosta de feijão. Todos comem na sala utilizando os braços do sofá como auxílio para os pratos e assistem à tv. Apenas Júlia recebe comida na boca dada pela avó. Chega a namorada de Júnior que está grávida e foi morar lá. Jéssica conta que as irmãs ajudaram ele “a tirar uma cama de casal”, o que significa fazer um crédito no nome das irmãs para a compra da cama. As crianças ficam à volta do novo casal, querem entrar no quarto, mostrar coisas, etc...

Após comerem, vão até o banheiro escovar os dentes. Vó Vera conta que gosta que eles sejam independentes. Diz que acostumou os filhos assim e apenas Jéssica, que é a última, teve mordomia. Ela diz: *Agora está fazendo tudo, mas tem que tá sempre lembrando, vai tomar banho, te arrumar para o colégio... estou fazendo ela ter autonomia, pois os outros se viravam e ainda cuidavam dos irmãos!*

Júlia vem com o penico na mão e pede xixi e faz cocô e Vó Vera pede que Dérick a leve para o vaso, lave o penico e alcance papel para ela limpar Júlia. Essa ajuda de Dérick para a avó parece-me ser do cotidiano. É interessante observar as interações entre as crianças de idades diferentes e como uns cuidam, educam, brigam,... e ajudam uns aos outros.

Vó Vera diz que acostuma Júlia a ver o penico para pedir (por isso deixa na sala), mas conta que, quando fica muito tempo na casa da outra avó, vem cheia de manha. Percebo que a autonomia e a ajuda mútua são valores desenvolvidos por Vó Vera em seus netos e filhos.

Pergunto se é sempre assim a hora do almoço, e ela diz que sim. Diz que sempre faz coisas simples e rápidas e que as crianças não gostam de verduras, no máximo um tomate.

Jéssica já vai se arrumar para o colégio, e os outros ficam brincando pela casa e conversando comigo.

Aproveito para perguntar sobre sua licença de saúde; ela diz que fez perícia e que renovaram mais seis meses e que assim irá permanecer com os netos. Pergunto o que prefere: trabalhar ou ficar com os netos, ela diz que prefere ficar com os netos, pois aí as filhas podem trabalhar tranquilas. Também lhe pergunto se não há divergências entre suas ações e modos de educar com a de suas filhas, dando-lhe como exemplo a vez que botou pimenta na boca do Dérick porque estava falando muito nome feio. Ela diz que, pelo contrário, elas concordam, tanto que ele nunca mais falou daquele jeito. Diz que nos finais de semana ela fala para as filhas darem mais atenção às crianças e fazer o serviço da casa depois, já que elas têm pouco tempo para os filhos. Diz que no domingo eles não têm horário, mas estão sempre juntos na casa da avó.

Nessa manhã, tive a oportunidade de conversar com a mãe e o pai de Dérick que estavam na casa da Vó Vera fazendo hora para pegar o ônibus já que iniciam ao

meio-dia o trabalho. A mãe de Dérick conta que o levou à escola, mas não tinha aula e que ele ficará três dias em casa, pois a professora está grávida e doente.

As condições socioeconômicas desse contexto familiar estão vinculadas ao trabalho formal das mulheres. Tanto Elisângela, Lisiane e Vó Vera possuem carteira assinada; as filhas possuem inclusive plano de saúde para os filhos, o que oportuniza condições diferenciadas de saúde. Vó Vera não disponibiliza de plano de saúde e comenta da dificuldade que é realizar um tratamento dentário em Jéssica. Também, por possuírem veículo (carro e moto) e trabalharem no centro da cidade, participam da vida social da cidade. Durante a pesquisa, foram visitar a Festa do Mar, Fearg, praia, alguns parentes no interior do município, entre outras atividades de lazer.

Todas as três casas possuíam máquina de lavar roupa, micro-ondas televisão e dvd, além de aparelhos e utensílios domésticos comuns. Também todos os adultos possuíam aparelho de celular.

As características das casas, bem como a empregabilidade vinculada aos serviços de saúde expressam que a “pobreza está diferente” em termos de conteúdos associados a ela, já que o acesso ao crédito e aos bens e serviços estão vinculados ao aumento da renda. Nesse contexto familiar, na casa 1, Vó Vera recebia auxílio doença pelo INSS, Elisa tinha salário fixo do comércio e Mauro não tinha renda fixa.

Na casa 2, Elisângela recebia salário mínimo comercial e Luciano, conforme o fluxo de trabalho como motoboy. Na casa 3, Lisiane também recebia um salário mínimo comercial e Ilmes tinha salário fixo. A renda familiar entre 2006 e 2007 aumentou, sendo que, em nossa última entrevista, tivemos a informação que Elisângela estava desempregada, Vó Vera retornou ao trabalho de chapista e Júnior continuava desempregado, apenas fazendo “bicos” como seu pai.

No contexto familiar de Vó Vera, pelo menos um integrante da casa possui uma renda fixa, agregando-se às rendas variáveis e às incertezas relacionadas aos empregos. As rendas por domicílios (casa 1,2 e 3) situavam-se no grupo de renda intermediária, a partir das análises do IPEA sobre os dados da PNAD.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), ao apresentar dados sobre o grau de desigualdade de renda, verifica que o Brasil declinou 7% entre 2001 e 2007, passando de 0,593 para 0,552 (quanto mais próximo de zero, menor a desigualdade). Segundo os pesquisadores do IPEA, a redução no grau de desigualdade e a elevação da renda dos mais pobres levaram também à redução da pobreza e da extrema pobreza. A análise do IPEA, a partir dos dados da PNAD, mostra que 13,8 milhões de pessoas subiram de faixa social entre 2001 e 2007. O estudo dividiu a população em três grupos: no grupo 1 (de menor renda) estão as famílias que têm renda mensal entre R\$ 0,00 a R\$ 545,66; no grupo 2 (de renda intermediária), as que recebem entre R\$ 545,66 e R\$ 1350,82 e no grupo 3 (de maior renda), de R\$ 1.350,82 ou mais. O documento mostra que 10,2 milhões de pessoas passaram do grupo 1 para o 2 e outras 3,6 milhões passaram do grupo 2 para o grupo 3⁶⁰.

Embora vivenciem uma situação de empregabilidade em especial das mulheres, vinculada aos serviços e comércio (setor que teve crescimento no município de Rio Grande a partir do ano de 2006, devido ao intenso investimento no setor portuário e indústria naval, aumentando em torno de 40% a população da cidade), a situação de emprego e desemprego é imprevisível, pois durante os anos de 2006 e 2007 diferentes membros da família vivenciaram ambas as situações, causando também uma certa instabilidade.

Fica um pouquinho aqui e um pouco lá

A casa de Vó Vera localiza-se numa das principais avenidas do bairro Castelo Branco II, rua A número 143. Quando iniciamos a pesquisa, ela não tinha cor, mas, no final, foi pintada por Mauro de verde. É uma casa de alvenaria grande, que possui na frente um pátio pequeno acimentado, com muro e grades. Em relação às outras casas da rua, ela se destaca pela estética e tamanho já que a maioria é pequena e de madeira.

Essa casa tem seis peças, todas de alvenaria, o piso é todo de cerâmica e tem forro em todas as peças. Na sala há uma pequena divisória de madeira

⁶⁰ **Dados extraídos da publicação virtual: Em questão-** Editado pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. Nº 703a - Brasília, 22 de Setembro de 2008.

com uma cama de solteiro; Vó Vera tinha dito que ali era o quartinho do castigo das crianças, mas considero que é a cama de Elisa.

Ao lado há um corredor comprido, onde se encontram as portas para os três quartos, um de Vó Vera que possui duas camas de solteiro (dela e de Jéssica) há também uma televisão e um computador; o outro, que está sempre fechado, acho que deve ser de Mauro, e o outro de Júnior, Juliane e Mauane.

No final do corredor, fica uma cozinha grande e o banheiro, mas que nunca tivemos acesso. Na sala que fica na frente da casa, há dois sofás e um móvel com uma televisão de 29 polegadas e dvd; nas paredes há quadros com fotos dos quatro filhos mais velhos quando crianças e pequenos porta-retratos com fotos dos netos e Jéssica.

A sala está sempre repleta de brinquedos das crianças, inclusive o penico de Júlia ficava por ali. É nesse local e no pátio da frente que as crianças permanecem a maior parte do tempo. Geralmente ficamos entre a sala e o pátio da frente, que possui um banco de praça, conversando com Vó Vera e brincando com as crianças.

A casa é toda gradeada, e o portão possui cadeado que permanece fechado para segurança de todos, em especial das crianças, já que os adultos não gostam que saiam para a rua, pois é muito movimentada. Durante vários meses, nesse pátio permaneceu um móvel de madeira, uma espécie de móvel comercial com prateleiras, que foi utilizado como brinquedo de subir e descer pelas crianças.

Ao lado da casa há uma “garagem” de madeira, ocupando toda a lateral do terreno. Ali houve a tentativa de montagem de uma loja com objetos para presentes, mas não passou de um projeto, e o local era mais utilizado para as crianças brincarem de loja.

Vó Vera tem um cachorro que fica sempre preso atrás do pátio; nunca tivemos acesso à parte dos fundos da casa. Apenas entramos no quarto de Vó Vera no período em que ela estava em repouso após sua cirurgia de vesícula.

Foi na casa de Vó Vera que estabelecemos o vínculo para realizar a pesquisa, embora percebesse claramente que não havia fronteiras muito concretas entre a sua casa e de suas filhas. Ela possuía a chave das casas para buscar alguma coisa quando necessário. Também em dias chuvosos ou

quando alguma criança estava doente, ela ia até a casa das crianças para que não precisassem sair.

Portanto, ao falar desse contexto familiar, é preciso compreendê-lo além da unidade residencial, já que as crianças conviviam e circulavam entre as três casas: *O Dérick agora não tem muito paradeiro; fica um pouco na Elisângela e fica um pouco aqui. É, mas agora que Elisângela começou a ficar em casa, ele não para mais; quando eu penso que ele está aqui, ele está lá. Quando começa a bagunçar, ela diz vai pra casa da tua avó. Daqui meia horinha, ele pede, posso ir na tia? e assim passa até a hora de ir pro colégio. O Dérick fica um pouquinho aqui e um pouco lá até a mãe dele chegar.*

A circulação de Dérick entre as casas de sua tia e avó expressa uma dimensão concreta da complexidade que envolve a dinâmica desse contexto familiar, vinculada a um sistema social, econômico e cultural que, a partir das condições de trabalho, muitas vezes à margem da imprevisibilidade, levavam a mudanças nas configurações que envolvia a lógica do cuidado e educação das crianças, mas essa circulação estava sempre vinculada a alguém da família e ao ambiente doméstico. Durante toda a pesquisa, eu constantemente problematizava como as lógicas da avó se articulavam ou não com a das mães:

Su – Com relação a princípios de educação das crianças, tem alguma coisa que vocês discordam, por exemplo, eu quero que a criança seja educada de uma forma e minha mãe quer eu eduque meus filhos de outra?

E – Acho que não.

V – Não.

Su – Vocês sempre se dão bem, o cuidado está em conformidade, não tem muita diferença?

E – Não.

V – Não.

Portanto, percebe-se que as lógicas e culturas que envolvem a educação das crianças compreendem a educação numa lógica coletiva, heterogênea, em que a família é um contexto socializante que cuida e educa. Os modos de socialização impressos nesse contexto estão vinculados às condições de existência e às relações sociais de todos que fazem parte do grupo familiar; trata-se de

sair de uma socialização vista como o único produto da ação das instituições construídas ao longo da história, para concebê-la como um processo contínuo, nos planos da biografia individual e da produção das relações sociais, e que não se reduz, portanto, à ação de uma instância particular. Produto das relações sociais (mais ou menos institucionalizadas), ela conhece variações em função das diversas configurações de relações sociais nas quais os indivíduos participam. Entender desse modo a noção de socialização permite pensar os desvios e as diferenças de socialização em função dos pertencimentos e trajetórias sociais, com também pensar nas tensões entre lógicas de socialização divergentes (THIN, 2006,p.3).

As sanções, os castigos e os limites aplicados às crianças são conversados, sugeridos entre as mulheres! Elas⁶¹ conversam sobre essas questões:

V – Entre as crianças tem que fazer meio que uma troca. Essa aqui mesmo (Júlia), grito, palmada não funciona. Tem que negociar com ela e conversar muito até entrar em um acordo, tem que conversar muito com ela. Já dei umas palmadas não adiantou, já botei de castigo e não adiantou. Agora abaixar o tom de voz e conversar com ela numa boa.

E – Com a Júlia, bater não adianta, vai espancar ela até morrer e ela não vai baixar a crista.

V- Ela te tira do sério, tu te descontrola com ela e no fim acaba machucando ela, aí fica com raiva vai bater nela e vai machucar. Então é procurar manter a calma, acalmar ela e negociar que é difícil!

Su – Com a Emile e o Dérick?

V – Com eles não é assim.

Su – Eles apanham, levam palmadas, castigos?

V – Às vezes eles levam umas palmadas. A Emile é a que menos leva castigo, a que menos apanha.

Su – Ela é mais comportada?

E – Ela é. Só não é comportada na hora de ir por colégio. Todos os dias me estresso.

Sa – O Dérick funciona mais com o castigo?

V – O Dérick funciona mais o castigo. Também se der uma palmada nele, ah, meu Deus do céu, parece que o mundo vai acabar. Se botar de castigo, ele fica quieto, dorme. Ele é esperto, durante o castigo, ele dorme. Ele pede umas três vezes pra sair, se a gente não deixa, ele dorme. E a Jéssica, o problema dela agora é o colégio. Tá difícil, tá muito difícil!

Diversos castigos foram aplicados à Jéssica durante o ano e nas férias de verão, pois ela não foi aprovada na escola, e foram sugestões das irmãs e de Vó Vera não dar presentes, não passear na praia, não assistir à televisão. Ela tem clareza da problemática da menina, mas não sabe como solucionar, já buscou ajuda na escola, sugestões com as filhas: *eu não tive problema com*

⁶¹ Conversa entre Vó Vera (V), Elisângela (E) e Auxiliares de Pesquisa (Su) Suzane e (Sa) Sabina.

nenhum deles, com ninguém, mas com ela eu fico assim o que será que eu faço, meu Deus? Eu fico preocupada.

As lógicas desenvolvidas com os filhos possuem uma historicidade, bem como as lógicas desenvolvidas com os netos e a filha mais nova. Assim, para cada situação, para cada criança, há lógicas específicas que se estruturam dentro de um contexto de vida. As práticas educativas ocorrem no cotidiano, o complexo jogo que envolve a educação.

5.3.2 Mas a Preferência é que Seja Alguém que Fique em Casa [...] As Lógicas E Os Sentidos de uma Cultura Familiarista.

A opção de ficar com alguém da família foi constante durante toda a pesquisa. Em 2005, Dérick, Emile, Júlia e Jéssica ficavam com Lisiane. Quando ela conseguiu emprego, passaram a ficar com Júnior que “quebrou um galho”, já que havia concluído o ensino médio e estava sem trabalho, mas, em dois momentos, Vó Vera expressou sua contrariedade com relação ao cuidado das crianças por Júnior, considerado pelo cunhado Ilmes *um ótimo babá*. Segundo Vó Vera, *essa função não é um trabalho para Júnior, não é um trabalho pra homem, e antes ele não tinha família e filho para criar. Agora sim, ele precisa de trabalho, antes era para quebrar um galho. E ele tem estudo, completou o segundo grau no Lemos Júnior*. Também em relação à filha dele, diz: *eles estão fazendo tudo sozinhos, às vezes eu falo alguma coisa, me meto, mas deixo fazer tudo sozinho, até porque eu não posso cuidar de mais ninguém, mal tô podendo comigo!* Nesse sentido, as relações de cuidado e educação na família estavam relacionadas às mulheres que procuravam organizar estratégias e também manter um certo poder em relação ao ambiente doméstico.

Vó Vera, durante a pesquisa, teve dois momentos críticos de saúde⁶², mas em todos declarou que preferia cuidar dos netos. Compreendo que havia um posicionamento de trocas e solidariedade entre as mulheres da casa para manter as crianças sob o cuidado de alguém da família, atitude inclusive

⁶² Algumas dificuldades foram vivenciadas no período em que ela esteve internada por problemas de saúde; as meninas ficaram com a outra avó em São José do Norte e Dérick e Jéssica com Juliane que, na época, estava grávida de Mauane.

compartilhada com Juliane, namorada de Júnior, que, no período que Vó Vera retornou ao trabalho, ajudou no cuidado das crianças.

Durante o ano de 2007, Vera foi a responsável pelas crianças, isto é, a melhor opção para o cuidado das crianças, devido às questões financeiras, ao trabalho das filhas e principalmente à possibilidade de as crianças permanecerem no contexto familiar.

Portanto, há uma circularidade entre os membros da mesma família em torno dos cuidados das crianças e parece-me que em nenhum momento a escola se torna uma aliada na educação das crianças, ao contrário, os argumentos utilizados são que a escola não cuida, não tem a atenção necessária e a dedicação que essa família tanto valoriza no cuidado e educação das crianças. Júlia ainda não frequenta a escola porque *é muito pequena*, Dérick faltava muito e não havia uma insistência com sua frequência e, durante a pesquisa, desistiram de levar Emile no colégio, já que *não estava aprendendo nada*.

Nesse contexto familiar, enquanto as crianças são pequenas, permanece a lógica familiarista; quando iniciam o ensino fundamental, a preocupação com as aprendizagens na escola torna-se fundamental. Foram muitos os argumentos utilizados para legitimar a lógica de que *a preferência é que fique em casa, com alguém da família*. Vó Vera explica a questão do clima e da possibilidade de ficarem doentes e a relação com o horário da escola: *a preferência é que fique sempre em casa*.

Elisângela comenta sobre a proximidade e confiança de deixar com alguém da família, já que não tem outra opção: *porque é mais fácil também pra nós. Eu mesmo não tenho quem cuide; eu tenho a vantagem da Emile ser maior, estar nessa função da escola, mas a Júlia...*

Ilmes problematiza a questão de uma creche, mas observa uma série de questões vinculadas ao horário do trabalho dos pais, praticamente incompatíveis com os horários das creches: *primeiro o preço, no mínimo 150, mais transporte, roupa,... eu tenho um, mas e a Elisângela que tem duas já pensou? Os horários? a Lisiane sai às 21h da noite e eu trabalho por turno, quem vai buscar? Se minha mãe busca, aí tem que pegar um ônibus, pega na mãe e vir para casa, vamo chegá quase meia-noite. Minha mãe podia cuidar, não faz nada, ia até gostar, mas mora muito longe, teria que pegá dois ônibus*

para levar o Dérick lá!

Nesse contexto familiar, a cultura familiarista⁶³ vinculada à educação das crianças pequenas está relacionada à “dimensão do cuidado” na educação, à materialidade das condições de vida desse grupo familiar, a uma estratégia de socialização e educação coletiva, em que há uma permanência e coerência entre os hábitos, valores e atitudes entre os membros do grupo familiar.

Nas relações estabelecidas entre as crianças e os adultos, eles exerciam autoridade, imprimiam castigos e decidiam quando as crianças saíam dos limites impostos. Dérick, em especial, era a criança mais vigiada em relação aos limites.

No episódio em que a avó colocou pimenta na boca do menino *porque estava falando muito nome e desbocado*, percebi que todos concordaram com a atitude da avó. Também, após a cirurgia de Vó Vera, em que houve mudanças na rotina de Dérick, ela comenta: *ele está mais medonho e não respeita ninguém e ele só respeita a mim e mesmo assim tem que tá ameaçando! Ele enlouquece e tortura a mãe. Mas também ela não dá limite, autoridade para ele!*

A avó argumenta que ele precisa frequentar a escola, mas na tarde fria e chuvosa de setembro em que fomos visitá-los, o menino estava em casa muito brabo e rodeado por adultos (tio, avô, tia), porque não havia ido à escola, e dizia: *Só a Jéssica*, salientando que só ela foi naquele dia, pois já se deslocava sozinha ou com as amigas.

Vó Vera, como ela mesma dizia, criou seus filhos na creche, portanto ela possui uma história com educação em ambientes coletivos. No contexto atual, as mudanças sociais, ocorridas entre o período de criação dos filhos e dos netos, em que há mais violência, perigo, medo, desemprego e desestabilidade econômica, podem justificar a lógica de uma perspectiva de cultura familiarista, mas em nenhum momento a perspectiva de uma educação coletiva foi negada. Considerada como um espaço interessante para a educação das crianças, deveria articular a dimensão do cuidado como indispensável.

⁶³ Delgado (2003), ao fazer um estudo no contexto de uma creche domiciliar, reconhece que as mães de seu contexto estudado apresentam singularidades que apontam para uma perspectiva familiarista de educação. “Para as cinco mães, Denise substitui a mãe, cria as crianças, e elas preferem um ambiente acolhedor que funcione como uma família, diferente das creches e pré-escolas legalizadas. Também esperam que os valores e hábitos familiares sejam estimulados dentro da creche domiciliar e que seus filhos sejam protegidos dos perigos da rua” (p. 182).

Penso que, para Dércick estar na escola, ir à praça, brincar com outros brinquedos, outros colegas e sair da rotina da casa da avó, era uma oportunidade interessante que, ao ser vivenciada por ele, estava sendo reivindicada com toda a sua brabeza naquele nosso encontro. A avó, ao observar as reações do neto, afirmou: *Em casa fica parado. Porque é bom ir na escola brincar, tem mais coisa, brincar com outras crianças. Em casa fica só com as gurias.*

Nas relações adultos e crianças desse contexto familiar percebe-se que a visão familiarista se justifica em muitos momentos: no cuidado com a saúde e a integridade física. A proteção e o respeito estão vinculados a uma dimensão humana e ontológica, mas também a experiência da educação no contexto escolar, com o intuito de socialização que se amplia para além do âmbito familiar, também se justifica como uma dimensão na educação das crianças. A avó diz: *É difícil levar; quando estava no hospital ninguém foi na escola e logo começa a fazer uma crítica à escola que as crianças frequentam: A Emile falta muito. Está no primeiro ano pela segunda vez. Desenha, faz bolinhas para escrever o nome.*

A avó fala de sua decepção com a escola dos netos e da filha e comenta: *dizem sempre que vai ter reunião para melhorar, e eu não vejo a melhora nunca! Quando o Júnior tava, no tempo daquela outra, alta, forte, negra todo mundo se preocupava, tanto que ele saiu, foi para o Lemos e passou sempre; agora tá brabo!*

Penso novamente que ela faz uma análise da visão dos adultos em relação à educação das crianças, pois, para os adultos dessa família, o significado de a escola ser um local onde *todo mundo se preocupava* é compreender que a educação, no contexto escolar, também possui uma dimensão do cuidado como preocupação, no sentido de que existir, co-existir e conviver, é estar atento. O “preocupar-se com” não é um ato, é um *a priori* existencial que leva o homem a agir, sentir, desejar, sobreviver, cuidar e educar. Portanto, em diferentes momentos da pesquisa nesse contexto familiar, pude vivenciar essas questões nas relações com o contexto escolar.

5.3.3 Ela Tava ali na Frente da Escola e ela saiu Correndo, Ninguém saiu atrás Dela: Os Sentidos do Cuidado e a Educação no Contexto Escolar.

Na convivência, mesmo que com muitas dificuldades de periodicidade e permanência na casa de Vó Vera, um aspecto foi evidente: o cuidado dos adultos em proteger as crianças, seja fechando o portão devido ao movimento na rua, seja saindo de casa quando o avô bebia, seja preservando os horários de alimentação e higiene, o cuidado com a saúde (ao retirar a piscina devido às gripes), o cuidado com as aprendizagens escolares, com os limites e o respeito aos adultos, enfim, a partir de suas lógicas, o cuidado também era uma das dimensões da educação coletiva e familiar que se estabelecia com as crianças.

Todos os filhos de Vó Vera frequentaram creche, escola e concluíram o ensino médio, mas todos os episódios relatados por ela em relação à escola como um lugar de “descuido e despreocupação” estavam vinculados aos netos e à filha mais nova. Foram vários os episódios relatados; destaco aqueles em conversa com Elisângela e Vó Vera:

E – É, muito desinteresse...

V – De chegar ao ponto de uma vez a professora “ah, eu tenho medo que a Emile se jogue da janela”. Qualquer criança pode fazer isto; se tu pensar, não é porque a Emile é assim, qualquer criança pode fazer isto, não tem cabimento uma professora falar isto aí. Já conversei como diretor, já discuti sobre a Emile, já fez um “chiado” naquele colégio.

Su – Vocês resolveram tirar ela de lá?

V – Já faz três anos que ela está ali e não aprendeu nada, nada, nada! E parece assim, a gente sabe que é difícil, né.

Su – Três anos ali?...

V – Eles já conhecem, mas quando a gente foi botar ela ali, eles disseram que estavam preparados, foi o que eles falaram. Depois que a Emile foi, quando eu ia reclamar “a gente não está preparado, não tem gente especializada pra isto”. Então por que falaram isto? Não deviam ter dito. Aí este ano, quando eu falei que a Emile não ia mais, falaram “ah, que pena, logo agora que a gente reduziu a turma da Emile, pra dar mais atenção a ela”. Por que não falaram antes da gente tirar a guria? Não tinha necessidade, daí a gente vê que tem um interesse, que ela ia aprender alguma coisa. Mas lá (na nova escola) a gente sabe que ela vai aprender.

Neste momento não irei discutir a questão da inclusão de Emile com síndrome de Down na escola regular, mas do sentimento da família em relação à escola, pois qualquer mãe ou avó teria o sentimento expresso por Vó Vera

em relação ao descuido, desinteresse pela neta que, naquele início escolar, precisava ser acolhida e integrada no contexto escolar.

Outro episódio marcante foi destacado pela avó na curta experiência de Emile na escola:

V – É isto que eu te digo! Ela tava ali na frente da escola e saiu correndo, ninguém saiu atrás dela. Aí eu fui lá no colégio, falei e briguei.

Sa – E onde a senhora encontrou com ela?

V – Não fui eu, foi o Júnior que buscava ela; encontrou no meio do caminho, ela já vinha aqui perto. Sabe o que eles disseram: Não, o tio chegou aqui mais tarde. Eu disse, não pode ter chegado mais tarde. Eu disse assim: quer dizer que não tinha ninguém pra sair correndo atrás dela. Aí a professora falou: como é que eu ia deixar os outros aqui? E se acontece uma fatalidade, quando ela dobrasse ali, um ônibus, um carro? Eu disse: não tem um guarda aí, ela falou, o guarda é para guardar o prédio. Se minha neta morresse? A culpa ia ser de quem? A culpa ia ser de quem?!

Esse episódio pode revelar o descuido da escola com as crianças, pois naquele momento o guarda, possivelmente o único adulto disponível para ir atrás da menina tinha a função de cuidar do prédio. A perspectiva de cuidado da família vai de encontro ao cuidado evidenciado na escola porque a integridade de Emile era o que tinha de ser guardado, cuidado, protegido.

Em conversa com a professora de Dérick, que exercia a coordenação pedagógica da escola em que Emile estudava, ela expressa seu olhar sobre a vivência de Emile na escola: *A Emile está matriculada, mas ela não vai à aula, é uma dificuldade, a gente tem que estar sempre mandando chamar pra conversar. Não sei se é porque ela fica frustrada porque a limitação do aprendizado dela não corresponde às expectativas da família. (...) porque eu chamei a Emile pro apoio, pra fazer em outro turno da escola, aí elas falaram que não precisava, aí eu falei quem sabe ela não faz uma aula de dança ou algum outro projeto da escola, pra ela estar inserida num espaço que não seja o da sala de aula?, mas elas não deram retorno. Falam que ela já vai na psicopedagoga. A professora não tem um ... jeito pra tratar com ela. Ela não tem jeito pra tratar, são vinte e tantos alunos. Eu vejo assim, quando teve avaliação, a "X" já tinha chegado, e aí eu participei de alguns conselhos de classe com ela. E é só assim, "ela não faz, ela só desenha, ela está na garatuja". Ela acha que isto é retrocesso, mas a gente sabe que é*

desenvolvimento, que ela tem que fazer isto pra poder fazer letra, mas as gurias não conseguem enxergar o que ela faz, só conseguem enxergar o que ela não faz. Quando a família vem é só não faz isto, não faz aquilo, eu até entendo um pouco a família, tu vir pra escola e ficar ouvindo só não faz, não faz e não faz. A Emile sente isto, porque ela não quer ficar na escola. Chega no portão ela foge, se agarra na avó, quer ir embora, e ela ainda fez cirurgia na vesícula. A professora sente dificuldade em trabalhar com ela, eu me coloco no lugar, tu não tem capacitação pra estar fazendo este trabalho. Tu acaba vendo no que é incompetência da criança a tua própria incompetência, cada ano que ela não se alfabetiza, quem está trabalhando com alfabetização se sente frustrado.

A professora procura compreender e expressar sua visão na relação família-Emile-escola-professora, uma relação que possui sentidos que se confrontam e que produzem posturas, e o resultado é vivenciado e sentido pela criança. A professora diz: *Eu não sei se é em função da Emile, eu sinto que aquela família tem uma barreira com a escola, tem uma desconfiança com a escola, não tanto por parte do Dérick, acho que talvez mais por parte da Emile.*

Penso que essa barreira que se cria entre família – criança - escola é resultado de muitas dificuldades geradas e que, ao se confrontarem, minam um processo que precisa ser vivenciado como uma parceria e não como uma disputa. Assim, a confrontação construtiva dos processos de socialização e educação que envolvem as lógicas do contexto familiar e o contexto da instituição educativa é uma das possibilidades de romper esta barreira enunciada pela professora e sentida pela família, quando a menina não quer ficar na escola. Considero que ambos vivenciam mundos e sentidos diferentes, mas cuidam e educam a mesma criança, portanto como se dará esta confrontação?

Thin (2005) analisa que “Refletir sobre a confrontação permite pensar as práticas socializadoras em suas lógicas próprias, e pensar, ao mesmo tempo, em seus pontos de encontro e nos seus efeitos” (p.14). Na relação entre contexto familiar e escolar, o primeiro ponto de encontro é a criança, portanto é necessário pensar em estratégias, modalidades, serviços, políticas que potencializem uma “confrontação construtiva” entre as lógicas, culturas, sentimentos e valores que fazem parte da vivência da criança em ambos os

contextos. Assim, o estabelecimento de uma ponte ao invés de uma barreira é uma dimensão essencial nesse processo.

Em nenhum momento a família desconsiderou a vivência das crianças numa instituição educativa, mas, desde a primeira entrevista, foi marcante o posicionamento que a casa e alguém da família é o melhor para o cuidado e educação das crianças. Os argumentos relativos à importância de as crianças frequentarem um turno na instituição são claros.: *no colégio eles têm os amiguinhos deles. E eu acho bom.*

Já esta experiência na instituição de educação infantil, que não é obrigatória, em alguns momentos também era discutida entre Lisiane, Elisângela e Vó Vera:

Li – É porque ele está no Jardim.

E – Tanto faz, que Jardim e nada é a mesma coisa, ela pensa assim.

Li – Não eu não penso assim.

E – Ali é mais uma instrução.

V – Ali ele vai conviver com outras crianças.

E – Eles ali estão estimulando, o recorte, pintura, cola, tudo está estimulando a escrita.

Mas, por mais que considerassem importante a experiência na educação infantil, as vivências tinham sentidos contraditórios: *Uma vez eu fui buscar o Dérick, e Mauro já tinha mandado buscar. Aí eu perguntei pra professora: Dérick já foi? Ela disse “não sei... acho que foi, acho que alguém veio buscar ele”. Eu tinha ido no centro, tinha pedido pro Mauro buscar, mas de repente Mauro sai, então procurei chegar bem no horário, a hora em que eles estavam soltando. Aí encontrei a professora já vindo embora, eu perguntei pra ela, a professora não sabia quem era o Dérick; era uma professora que estava substituta, mas que já tinha ficado umas quatro vezes com eles, já dá pra saber quem é o Dérick, não é? Eu acho que sim! Claro! Ela disse que alguém chamou ele, mas ela não sabe nem quem chamou ele. Alguém chamou ele e ela deixou ele ir. O Dérick, quando chega a professora, a gente pergunta: Que horas solta? Um dia solta às cinco, um dia sola às três, então todos os dias tem que perguntar. Na segunda solta às cinco, nas quintas às três e meia, quando tem alguma coisa “amanhã vai soltar cedo”. Na semana, nunca solta no mesmo horário, e o horário fixo é às cinco e quinze.*

A questão das mudanças de horário, frequentes no contexto escolar, gera uma problemática para a família, pois, como Vó Vera explica, sempre tem que ter um adulto disponível para levar e saber o horário que vai sair, gerando uma insegurança e desorganização na rotina da família. A mobilidade de horários, de acordo com as demandas diárias e/ou semanais da escola dos netos de Vó Vera tornava-se incompatível com qualquer rotina e organização familiar e de trabalho dos adultos, gerando episódios como o relatado acima. Portanto, mesmo considerando uma experiência importante para as crianças, as vivências na educação infantil levavam a família a desistir, cansar e desestimular-se com a dinâmica da escola, chegando a questionar as reuniões realizadas pela escola “com o objetivo de melhorar”:

V – Ah, reunião tem sempre, sempre, sempre, sempre...

Su – Vocês vão sempre nas reuniões?

V- Não, eu já sei o que vão falar.

Su – O que eles falam na reunião?

V – Ah, é sobre microônibus, porque que na quinta eles soltam mais cedo...

E – Por que toda quinta solta mais cedo?

V – Porque tem reunião pra melhorá. Só que está assim né, o ano todo!

Su – Toda quinta-feira tem reunião?

V – Toda quinta-feira! Desde que o Júnior estava no colégio! Já era para estar um colégio de primeira! (risos)

E – Eu acho que elas tomam um cafezinho... (risos) e quando vão receber também...

V – Soltam mais cedo.

E – Não sei por que, não pode receber... (conversas sobre caixa eletrônico em qualquer lugar).

As reuniões de formação continuada de professores, espaço garantido pela escola em questão, são compreendidas como uma contradição pela família, já que *dizem sempre que vai ter reunião para melhorar, e eu não vejo a melhora nunca.*

Como as estratégias da escola são sentidas pela família? E esta melhora? De quê? De quem? Para quê? Para quem? Como a relação entre família e escola se envolve e se articula? Como os sentidos das lógicas educativas podem dialogar?

Uma das primeiras questões salientadas por Vó Vera é a comunicação, a relação, o diálogo, iniciado na entrevista do início do ano letivo que é interrompido até que “algo aconteça e se torne necessário”.

A professora de Dérick ao discutir a relação da família com a escola, salienta: *A escola se planeja muito pouco pra receber a família; quando a escola se planeja é pra fazer cobrança. Quando é que eles chamam os pais? Quando a criança aprontou alguma coisa. Não tanto na educação infantil, mas esse ano eu tive mais contato com as crianças da oitava, da sétima, e só chamava pra falar problema. Sabe, aí tu senta o pai na mesa e tu descasca, tu arrebenta com o filho dele na frente dele, porque “é isso, é aquilo, é aquilo outro”. Será que aquele adolescente não tem nada de bom? Que a sensação que te passa é isso. Aí a família cobra de ti, e o que a gente vai fazer pra mudar? A escola não tem nada, porque a gente não tem nenhum poder na mão de castigo, de suspensão, porque lá no CAIC nada pode, não pode suspender, não pode castigar. Eu também não concordo muito com essas práticas, mas a gente tem que ter uma forma de impor algumas regras. E a regra só vem com algum tipo de punição; isso é louco, eu não queria que as crianças fossem punidas. É preciso ter limite, eles precisam ser educados, eu não posso deixar eles fazerem o que querem, são complicadas essas relações. A família só vem nessas horas. Não se pensa um projeto pros pais. E quando se pensa, sempre o pano de fundo é sempre tu educar as famílias e não ouvir as famílias. A gente tem um papel de educar, é importante, mas a gente só pode educar na medida em que a gente ouve, nem sempre o que é bom pra mim, é bom pra ti. De repente, essas pessoas não querem ter um carro do ano, ter um som super bom, são felizes com a vida que têm, quem é a gente pra dizer o contrário? Eu acho que essa relação é super importante, a gente tem que investir nela, é o que eu sempre falo quando eu abro o ano lá na escola com os pais, a gente lida com a mesma criança, a professora passa quatro horas do dia com eles e vocês passam vinte. Então como é importante ter esse diálogo. E uma coisa que eu sempre tento ter com os pais é que não falem pelos corredores. Não gostou do que a professora fez, a professora também erra, cheguem pra gente conversem, falem, porque vocês nos dão direito de resposta, e nos corredores a gente não pode responder, a gente não pode questionar, não pode explicar pra vocês. No ano passado, o trabalho com os pais foi muito bom. No final do ano, a gente fez uma festa à fantasia, os pais foram convidados, os pais foram fantasiados, a Adriana veio fantasiada, Janaina foi fantasia, isso foi muito bacana, tu vê que ela estava envolvida com aquele processo, que aquilo era*

importante pra elas, elas faziam parte do processo. No ano passado, acho que as famílias conseguiram perceber que elas eram parte daquele espaço, não só aquele que vai levar e vai buscar, mas que faz parte, que é importante.

No contexto da pesquisa, fui trilhando essa ponte entre o contexto familiar e a escola, através das idas e vindas com as famílias, nas conversas com pais, crianças, professores das crianças e, a partir de um “olhar caleidoscópico⁶⁴” sobre estas relações. Percebo que, na educação das crianças pequenas, uma das principais dimensões é a relação que se estabelece entre o contexto familiar e o educativo, já que possuem lógicas e sentidos diferentes, mas não incompatíveis, ao contrário, ambos desejam educar as crianças. No contexto vivenciado com Vó Vera, suas filhas e crianças, o cuidado é uma dimensão essencial.

⁶⁴ O olhar que se organiza a partir de múltiplos fragmentos: imagens, sensações, emoções e sentidos. Um olhar múltiplo, mas singular, sentido e percebido através da *(in) tensão* entre o contexto familiar e a instituição educativa.

5,4 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE

Michele (19) mãe das crianças

Jéferson (31) Pai de todas as crianças

Lucieli (Gorda 05) Frequenta a pré-escola

Jenifer (Lili 04)

Tainá (Taná 03)

Jeferson Júnior (Juninho 01)

5.4.1 Comecei a Pegar tem três Meses: as políticas de assistência que ex(in)cluem! e o contexto familiar de Michelle

Início declarando minha dificuldade de descrever o perfil do contexto familiar de Michele, pois, durante o processo de pesquisa, tivemos muitas dificuldades para desenvolver as sistemáticas de visitas. Michele, até o final da pesquisa, permaneceu como um grande *enigma*⁶⁵. Portanto, durante todo aquele ano, foi possível vivenciar muitos momentos de dúvidas, conflitos, desânimos e algumas aproximações.

Assim, será também um exercício construir o perfil. Para isso, irei destacar, além dos meus diários pessoais, os diários das auxiliares de pesquisa sobre os encontros semanais com Michele, que foram fundamentais na tentativa de estabelecer com ela um vínculo. Aproximação e estranhamento foram processos simultâneos que envolveram pesquisadoras e pesquisados.

Inicialmente Michele escondia-se atrás da porta, mal falava conosco. Após alguns encontros, ia para a frente da casa com as crianças e respondia sucintamente a algumas indagações nossas. Em alguns encontros pelas ruas do bairro, parecia mais à vontade e conversava, contava fatos ocorridos com as crianças, e raras vezes fomos convidadas para entrar na sua casa. Portanto, nossas relações não beiraram a convivência como nas outras famílias pesquisadas, mas seu contexto familiar era imprescindível ao *corpus pesquisado*.

Penso que nossa escolha inicial baseava-se no fato de ser uma mulher jovem (19 anos) e com o maior número de filhos até seis anos. Michele tinha quatro: Lucille (Gorda) de 5 anos, Jenifer (Lili) de 4 anos, Tainá (Taná) de 3 anos e Jéferson Júnior (Juninho) de 1 ano. Em 2007 apenas Gorda frequentava a pré-escola no turno da tarde. Michele era uma pessoa conhecida, *aquela bem novinha que tá sempre com os filho na volta*, pois era muito comum vê-la circulando pelo bairro, posto de saúde, indo até a casa de sua mãe no bairro Cidade de Águeda com toda a criança.

⁶⁵ Pereira (2002) fala que o trabalho de campo implica um envolvimento do investigador, que não é só profissional, mas é pessoal, afetivo e emocional. Penso que este envolvimento que tanto vivenciei nos outros contextos familiares e que possibilitou a inserção no campo de pesquisa foi dificultado pelas relações estabelecidas com Michele.

Também observei que, muitas vezes, Michele era identificada pela pobreza, marcada pela estética de sua casa, pela sua aparência e das crianças que na maioria das vezes andavam descalças, sujas e descabeladas. Paugam (2003), ao analisar a pobreza enquanto desqualificação social, vinculada aos sujeitos que não participam plenamente da vida econômica e social, procura estudar a diversidade dos status e as identidades pessoais, destacando os sentimentos e subjetividades produzidas nos indivíduos e no seu entorno através das relações sociais. O sociólogo estuda o sentido vivido, o sentido que as populações atribuem à sua existência e ao lugar que ocupam na sociedade.

Durante a pesquisa, percebi que o lugar da extrema pobreza identificava o contexto familiar de Michele, em conversas com os agentes comunitários de saúde, ao observar as atitudes dos vizinhos e, principalmente, através da sua dificuldade de expor-se, mostrar o que lhe faltava: comida, dinheiro, emprego, banheiro, remédios, sapatos. Michele silenciava!

Eles passam trabalho, um monte de filho e ele ainda tá desempregado, ainda bem que tem a Vó que dá uma força.

Essa fala, da agente comunitária de saúde, pouco descreve da situação econômica e social precária em que vivia Michele, Bolinha e as crianças. Mesmo não sendo claramente explicitados, alguns episódios revelavam a situação vivida, como quando nos mostrou que guardava os remédios na geladeira que estava desligada, pois não tinha nada dentro.

Talvez esse contexto familiar expresse a situação de muitos que vivem as contradições de uma política econômica que os exclui da possibilidade de viver em condições dignas e inclui-os em programas de assistência para suprir o mínimo e garantir a sobrevivência. Michele, Bolinha e as crianças viviam numa situação de miserabilidade que era atenuada por programas de assistência do governo, pois, como ela nos contou, *o vale gás pelo menos garante o leite das crianças!*

Francisco de Oliveira (1997) afirma que “a característica central da contradição latino-americana, explicitada e posta em marcha pelas políticas econômicas neoliberais, é a exclusão (p.6)”. Tenho clareza de que o termo

exclusão tem sido um tanto polêmico⁶⁶ no campo das ciências sociais, mas considero pertinente problematizá-lo no contexto familiar de Michele.

Paugam (2003), ao realizar pesquisa na Europa, estabelece o conceito de “desqualificação social” a partir dos indivíduos em estado de privação e relacionados aos serviços de assistência. Ele denomina três categorias: Os **assistidos** que denotam dependência dos serviços de assistência, os **fragilizados** que se caracterizam por uma precariedade econômica e beneficiam-se de uma intervenção social pontual em razão de dificuldades essencialmente financeiras e os **marginalizados** que não dispõem nem de rendas ligadas ou derivadas de um emprego regular, nem de benefícios assistenciais; trata-se de pessoas que não mais recebem – ou jamais receberam – indenizações por desemprego e, por essa razão, não são objeto de uma intervenção social regular de caráter assistencial.

Ao utilizar esta categorização proposta por Paugam (2003), penso que Michele faça parte dos assistidos, pois integrava políticas sociais como o Programa Saúde da Família, recebia o Vale Gás do Governo Federal e, nos últimos meses da pesquisa, foi integrada no Bolsa Família. No total de benefícios sociais do governo federal, a família recebia em torno de R\$150,00 mensais, garantindo a sobrevivência num contexto familiar de extrema pobreza.

Penso, como Paugam, que esta “integração” dos assistidos pode também contribuir para a estigmatização das pessoas e pesar na construção de suas identidades, como no episódio em que os filhos de Michele saíram correndo atrás do caminhão do verdureiro e ganharam frutas, e os filhos da vizinha, ao fazerem parte da brincadeira, foram repreendidos pela mãe aos gritos, fazendo questão que nós ouvíssemos: *Eu já te disse para não ir pedir, tu tem fruta dentro de casa!*

Percebo que a vizinha, naquele momento, expressava os estigmas da pobreza vivida por Michele e se diferenciava dela, destacando que seus filhos, recebendo uma pequena maçã do verdureiro, poderiam estigmatizá-la afetando seu status social entre a vizinhança. Michele já desfrutava do status de pobre, e não se importava em ser ajudada, muitas vezes até omitindo sua religião,

⁶⁶ MARTINS (1997) apresenta a idéia de “inclusão precária”. Neste sentido, assumo esta problematização, utilizando o termo (in)excluídos.

para receber doações e benefícios das diferentes religiões que desenvolvem práticas assistenciais no bairro.

Acredito que, no contexto de Michele, a pobreza, o desemprego, o número de filhos e a baixa escolaridade estavam associadas e a congregavam a uma situação social e econômica precária, que produz subjetividades, identidades e modos de ser e estar no mundo, as relações de “exclusão”. Nesse sentido, concordo com José de Souza Martins (1997) que ao criticar que

O rótulo acaba se sobrepondo ao movimento que parece empurrar as pessoas, os pobres, os fracos, para fora da sociedade, para fora de suas “melhores” e mais justas e “corretas” relações sociais, privando-os dos direitos que dão sentido a essas relações. De fato, esse movimento as está empurrando para “dentro”, para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindicam nem protestam em face de privações, injustiças e carências (p.16,17).

Michele, Bolinha e as crianças viviam a contradição do sistema e pareciam-me resignados/designados a este estado de vida. Na primeira visita, para realizarmos o questionário, encontramos onze crianças entre 1 e 6 anos de idade. Além de seus quatro filhos, estavam seus seis irmãos pequenos visitando sua casa. Todos brincavam na frente, na areia acumulada pelo “caminhão patrôla”. Naquela tarde, ao ser perguntada sobre “se pudesse escolher, como acha que seria melhor as crianças serem cuidadas e educadas?”, ela diz: *ficar em casa com a mãe, porque ninguém cuida melhor que a mãe, que está sempre vigiando. Com os outros tu não sabe o que vai fazer. É mais seguro!*

Após alguns encontros, já conhecendo um pouco da realidade vivida, também questionei-a sobre a possibilidade de trabalho, que me respondeu: *por enquanto eu não preciso trabalhar, eu quero ficar com os meus filhos*. Desde aí, algumas problemáticas perseguiram-me durante toda a pesquisa. Como a lógica de cuidado e educação se constrói nesse contexto? Quais os sentidos da maternidade nas condições vividas por Michele e as crianças? Quais as disposições que fazem parte dessa lógica e cultura familiar?

Mulher ao espelho

Hoje que seja esta ou aquela,
Pouco me importa.
Quero apenas parecer bela,
Pois, seja qual for, estou morta.
Já fui loura, já fui morena,
Já fui Margarida e Beatriz,
Já fui Maria e Madalena.
Só não pude ser como quis.
Que mal faz, esta cor fingida
Do meu cabelo, e do meu rosto,
Se tudo é tinta: o mundo, a vida,
O contentamento, o desgosto?
Cecília Meireles

Michele é uma jovem de 19 anos, branca, muito magra e com os cabelos ruivos que foram pintados em diferentes tonalidades durante a pesquisa; muito tímida, emitia respostas curtas em nossas conversas e ria quando não sabia ou não queria responder. Estudou até a segunda série e explica quando solicitamos sua assinatura no termo de consentimento informado: *não tenho estudo*, escrevendo com dificuldade seu nome com letras de forma.

Demonstrava sua vaidade ao pintar os cabelos: *é tem que mudar de vez em quando*. Sua primeira gestação foi aos 13 anos, e o menino nasceu com “*anencefalia*”, morrendo alguns meses depois do nascimento; logo em seguida ela engravidou de Gorda, depois de Lili, Taná e Juninho. Depois de realizar cinco cesarianas, foi indicada pelos médicos a colocar o DIU.

Michele casou-se com Bolinha que tem 31 anos e é o pai de seus filhos. Ele é um homem branco, alto, cabelos castanhos e também muito tímido; às vezes até desviava o olhar quando conversávamos. Parecia um homem tranquilo e que frequentemente compartilhava o cuidado dos filhos com a esposa, já que estava desempregado. Ele possui o ensino fundamental e exerce o ofício de padeiro e, durante a pesquisa, apenas realizava algumas substituições de colegas em padarias. Geralmente, quando trabalhava, era de noite e Michele ficava sozinha com as crianças.

Em vários dias que fomos visitá-los, encontramos Bolinha exercendo tarefas domésticas, como cuidando das crianças, fazendo almoço, arrumando a casa e levando Gorda na escola. Percebia que ele era muito tranquilo na divisão das tarefas com Michele, inclusive observei várias vezes que, quando

as crianças estavam somente aos cuidados do pai, encontravam-se mais limpas.

Ele pouco falava e também evitava conversas. Um fato interessante sobre sua timidez foi comentado por Michele e pela professora de Gorda: *Eu conversando com a Mara, a Mara me falou sobre ele; às vezes eu levo, e ele vai buscar. Ele ficou no lado de fora olhando pra Gorda e não falava; a Mara não conhecia o pai dela ainda, e a Mara entregando as crianças e ele não falava nada. Nem ele falava pra ela, nem ela falava pra ele. Aí ela disse, agora eu sei por que a Gorda é tão envergonhada.*

Michele vem de uma família grande; sua mãe tem oito filhos, sendo que um dos últimos nasceu quase junto com Lili. Dos nove filhos, apenas dois não moram com ela, Michele e uma menina que mora com a avó. Ela diz: *É uma criançada. Uma delas nasceu no outro dia que a Lili. Minha mãe foi me cuidar no hospital e no outro dia já foi ganhar!*

Aproveito para brincar com ela: *Tens a quem sair parideira, hein?* Ela ri, afirmando que sim, sendo considerada uma identificação positiva entre as mulheres no bairro, já que ter filhos potencializa os sentidos de ser mulher naquele contexto social e cultural.

Sempre que tem oportunidade, vai com as crianças caminhando até o bairro Cidade de Águeda visitar sua família e geralmente traz alguma criança com ela, pois tios e sobrinhos têm, em torno, a mesma idade. Michele sempre referiu-se à mãe como uma mulher doente, pois tem hepatite C, e o pai, alcoólatra, já esteve várias vezes internado. O alcoolismo e as drogas são uma das grandes preocupações dela.

Michele fuma, mas diz que está sempre advertindo as crianças: *É, tento mostrar pra eles que não é bom usar, que isso prejudica a saúde, prejudica o futuro. É que não consegue trabalho. E depois de uma certa idade vai vendo que a pessoa acaba enlouquecendo, acaba no amarelinho. Eu tenho um cunhado também que bebe, passa mais vezes no amarelinho do que em casa.*

Numa de nossas visitas, conhecemos seu primo, um rapaz de 16 anos que me pareceu bem perturbado ao manter um diálogo; logo que ele saiu do ambiente, Michele comenta: *Esse aí tá jogado nas drogas.* Pergunto o que faz, e ela diz: *Tá nas pedra!* referindo-se ao crack. Algum tempo depois, encontramos-no novamente com uma menina e soubemos que estava grávida

aos 14 anos. Michele comenta que ele não tem estudo, que a menina foi expulsa de casa com a gravidez e que eles estavam na casa de sua avó.

Esse contexto de gravidez na adolescência, drogas e baixa escolaridade são questões sociais que circundam a realidade de Michele, e percebi que sua avó, que recebia aposentadoria, era provedora dos netos que precisavam de ajuda. Devido ao desemprego de Bolinha, ela contava com a ajuda da família: *É. A minha avó ajuda minha mãe também ajuda e a família dele também ajuda*. Michele comentava pouquíssimo sobre a situação em que vivia, mas era visível, conforme relato em meu diário:

Diário de Campo – 06 de novembro de 2007 – casa de Michele-manhã

Encontramos Michele na frente de casa com as crianças. Era em torno do meio-dia e todos estavam na rua correndo e brincando. Juninho corria atrás das irmãs e batia nelas; elas não revidavam, e Michele gritava: pára, guri.

Conta que ele é medonho, está sempre batendo e implicando, mas elas não revidam porque ele é pequeno!

Gorda está faceira andando na sua bicicleta, e os irmãos tentando correr para pegá-la. Taná já ensaia andar também. A vizinhança já está recolhida, pois um sol forte aquecia o chão, mas as crianças brincam, correm de pés descalços, cabelos soltos e rosto imundo, apenas imbuídas da alegria de brincar!

As crianças de Michele não parecem perceber a temperatura nem que já é hora do almoço. Na casa dela, pelo que percebo pela porta aberta, não há nada cozinhando na panela. Não tenho coragem de perguntar, nem sei como indagar, mas tinha muita vontade de saber o que iriam comer.

Avistei um litro de leite em cima da pia, portanto, como em outras oportunidades, acho que às vezes é de uma mamadeira de leite ou de uma fruta que é doada pelo feirante que as crianças se alimentam!

Michele comenta que Bolinha continua desempregado.

Pergunto como está a sua casa depois do roubo, como fez com o botijão e tv? Ela conta que ganhou de seu pai uma tv e o botijão da avó.

Percebo que a casa está modificada: colocaram um guarda-roupa e um armário e o sofá mudou de local.

Sempre há uma arrumação estética organizando o ambiente, embora muitas vezes ele esteja sujo e bagunçado.

O fato de Bolinha estar desempregado e da família não possuir nenhuma renda fixa parecia natural a solidariedade da avó e dos pais do casal. Esta solidariedade é compreendida não como um dom no âmbito familiar, mas ela “pressupõe uma obrigação de retribuição, real ou simbólica, consciente ou inconsciente”. Ou seja, considerada uma dívida, “ela se transforma em uma contabilidade perpétua, o que, finalmente, dá dinâmica e significação aos

vínculos familiares” (PEIXOTO, 2005, p.238). Nesse sentido, Michele vivenciava a solidariedade de forma material e afetiva: quando ajudava a avó nas tarefas domésticas ou sua mãe, quando doente, no cuidado das crianças, recebia ajuda financeira e alimentos sempre que possível.

Um fato marcante no contexto familiar de Michele foi o acesso a uma política de saúde através do Programa Saúde da Família. Michele falava orgulhosa em relação às vacinas das crianças: *Cuido. Já estão tudo com as vacinas em dia. Todos têm carteirinha.* Juninho tinha acompanhamento médico devido ao problema de bronquite, e ela atendimento ginecológico no posto de saúde do CAIC, sendo realizado um trabalho para que colocasse o DIU, incluindo a participação do esposo em todo o processo de realizar o procedimento.

A agente faz o seguinte comentário, demonstrando ser uma pessoa presente, sabendo os horários e rotinas da família: *A mãe da Michele estudou até a quinta série. Tu conversa com ela, ela é bem inteligente. Mas o Bolinha já é diferente. Tanto que a Michele não pôde engravidar e quem é que tomou toda a responsabilidade? É ele que tomou toda responsabilidade, ele que chamou ela pra colocar o DIU. O médico mandou encaminhamento pro posto, foi até eu quem fez a entrevista com os dois, a idade deles é bem diferente.*

Apenas duas vezes em que chegamos à casa de Michele em torno da hora do almoço, encontramos os preparativos para a refeição; nas outras encontramos as crianças com mamadeiras, embora ela afirme que a alimentação é à base de comida. Portanto, a questão da alimentação nesse contexto de pobreza não se reduz apenas às questões econômicas, mas principalmente à saúde e ao desenvolvimento integral das crianças. Num encontro pelo bairro com a agente comunitária de saúde, conversamos sobre a situação de Michele e das internações de Juninho, e ela comenta: *Ela não tem sorte com guri; o primeiro ela perdeu e esse tá sempre doente.* Sua afirmação foi contundente, como se a saúde fosse sorte ou azar ou como se as condições de pobreza em que vive Michele, a sua idade, o número de filhos gerados, a estrutura da casa, as condições de alimentação, a higiene não fossem fatores suficientes para ocasionar doenças nas crianças.

A alimentação, considerada importante para a saúde e desenvolvimento das crianças pequenas, foi uma questão que pouco circulava em nossas conversas. Portanto, senti a necessidade de questionar:

S – Me conta um pouco sobre a alimentação deles. Eles acordam, tomam alguma coisa, leite?

M – Tomam leite.

S – Comem alguma coisa?

M – Comem pão, bolacha.

S – Eles almoçam?

M – Almoçam.

S – O que geralmente almoçam?

M – Ah, comem de tudo, né! Qualquer coisa.

S – Eles não são chatos pra comer?

M – Não.

S – Comem até verdura?

M – É... Verdura realmente não.

S – Comem mais feijão e arroz?

M – É. Essas coisas assim.

S – A alimentação é mais à base de leite ou comida?

M – Não. Mais é de comida.

As seis dimensões das condições de vida avaliadas a partir do PNAD que são sintetizadas no Índice de Desenvolvimento da Família (IDF), ausência de vulnerabilidade, acesso ao conhecimento, acesso ao trabalho, disponibilidade de recursos, desenvolvimento infantil e condições habitacionais, demonstram que as condições de vida no contexto familiar de Michele a vulnerabilidade é maior devido ao número de crianças que necessitariam de um volume de recurso maior para a satisfação das necessidades básicas.

Michele, Bolinha e crianças viviam nessa complexa precariedade, sendo que a única renda que possuíam era um benefício do governo federal, insuficiente para sustentar seis pessoas. Inquietava-me a postura assumida por eles, de passividade e conformidade. Numa das notas em meu diário, escrevo:

Michele não fala da pobreza, não reclama, não se manifesta perante a situação em que vive, o desemprego do marido... Como eles estão vivendo? De quê? Como?

Parece-me que o enfoque dado de “excluídos” do sistema social, mas “incluídos” no sistema assistencial, através de políticas públicas assistenciais,

como é o caso do Bolsa-família ou “incluídos” nas listas de ajuda de entidades religiosas e/ou assistenciais, garantem uma “certa” estabilidade e status que muitas vezes não abrem brechas para vivenciar as “contradições do sistema capitalista e não como estado de fatalidade. E é preciso vivenciar a contradição que se expressa na exclusão, desenvolvendo algum nível de consciência sobre a contradição que se vive” (VÉRAS, p.21).

Penso que há uma brecha que revela essa contradição vivida por Michele ao dizer que não precisava trabalhar, já que tinha o mínimo para sobreviver, devido aos programas assistenciais e ajudas familiares e religiosas. Na conversa com o Presidente da Associação Castelo Branco II, ele posiciona-se sobre a questão das políticas assistenciais no contexto do bairro: *O Bolsa Família não deve ser encarado como uma ferramenta de uso contínuo para a subsistência da pessoa. Ele precisa ser visto como ferramenta de impulso até que a família consiga emprego e possa propiciar a outra pessoa que estava no lugar de miserabilidade. Esta é a visão de Bolsa Família que eu tenho. Eu acho que é essa visão que nós temos que ter. Porque o continuísmo, o mesmismo, isto não leva as pessoas a avançarem.*

Ele comenta sobre os projetos que a associação tem realizado, tentando superar a visão assistencial: *Olha, a gente tem feito programas aqui e as pessoas, como tu viu nas fotos, elas têm participado bastante, elas têm muitos problemas no início, não vêm, mas elas não vêm por quê? Porque não existe. Não vou dizer que a gente vá obrigar as pessoas, a gente tem que colocar: meu camarada, queres continuar recebendo teu cartãozinho, vais ter que participá. A gente tem que parar de dar esmola pras pessoas, a gente não tem que olhar as pessoas como coitadinhas, aí elas acham que são coitadinhas mesmo, têm muitas pessoas que ficam assim, mas agora estão se acostumando com nós aqui, teve uma pessoa, que ah, eu sou cadastrada aqui no natal, e nunca foram na minha casa... eu peguei um banquinho e me sentei lá na presidência e disse: minha senhora, a gente passa com carro de som, coloca cartazes na venda, a senhora acha justo a gente abrir aquilo lá de segunda a sábado, das duas e meia até as sete, e a senhora não ir lá, que graça teria eu estar aí na tua casa te cadastrando, te entregaria a sacola, ou o presente pro teu filho, e a senhora ia continuar aí, não ia conhecer nada do que tem no seu bairro, dentro da comunidade, dentro da associação e aí no*

ano que vem nós ia nos encontrar novamente. Eu não quero este tipo de trabalho aqui dentro. Eu tenho uma visão diferente. Nós fizemos uma campanha, até depois no jornal tu vais ver, 520 a primeira vez, depois, mais 800, 820 cobertores entregamos de um empresário. Porque eles se espantaram com a forma que foi feita a campanha do agasalho aqui, que eles disseram que nunca viram em bairro nenhum, os moradores tinham que trazer sacolas com garrafa pet, pra poder ganhar um cobertor.

O líder comunitário apresenta outro processo de inclusão para os moradores do bairro, inclusive, em nossa conversa, contrapõe a idéia de “coitadinhos” com a de “ensinar a pescar”. Acredita no potencial que a associação dos moradores do bairro teria desenvolvendo projetos vinculados à educação de crianças, jovens e geração de renda.

Michele, Bolinha e as crianças aparecem neste contexto de uma “inclusão precária”

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando, que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico. Em outras palavras, o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório (MARTINS, 1997, p.33).

Martins (1997) ajuda a compreender que ao receberem dinheiro de políticas públicas para “sobreviver”, a família estava se “reincluindo” no plano econômico, podendo até “comprar um leite”, mas não havia uma reinclusão no plano social. Eles continuavam “incluídos” como “pobres coitados” e continuavam carregando este rótulo que é social e moral!

Das dezessete crianças que convivi durante a pesquisa, Gorda, Lili, Taná e Juninho se diferenciavam pela sujeira de seus rostos, pelos seus cabelos enredados, seus bicos pendurados e os pés muitas vezes descalços. Eram diferentes das outras crianças que se penteavam, usavam sapatos e tinham banheiro em casa para tomar banho.

PESSOAS SÃO DIFERENTES

*São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma nada descabelada,*

Outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra só de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

RUTH ROCHA

Ao ler esse poema, pensei nas crianças de Michele que, embora vivenciassem a complexidade do desemprego dos pais, a falta de comida, o frio e a falta de remédios, brincavam e se divertiam com uma bicicleta usada, uma bola furada e uma boneca “presenteada”.

Lucieli é a filha mais velha de Michele; tem cinco anos de idade, conhecida como “Gorda”, um lindo sorriso tímido marcado por uma “covinha” na bochecha, com cabelos castanhos claros e curtos; fala pouco e é muito envergonhada. Segundo a sua professora na escola, comunicava-se pelo olhar.

Jenifer tem quatro anos, é chamada carinhosamente pela família de Lili, é mais comunicativa, gosta de comandar as brincadeiras entre os irmãos e ainda não frequenta instituição de educação infantil, mas será matriculada para o próximo ano, 2008, em que frequentará o Jardim na escola da irmã.

Tainá tem três anos, é chamada de Taná e é também muito tímida; quando falam com ela, esconde-se atrás de sua mãe ou das irmãs. É parecida fisicamente com as irmãs e, segundo Michele, *A Lili e a Taná brigam mais do que brincam.*

Jéfersom Júnior tem um ano de idade, é o único guri da casa, e é “paparicado” por todas as irmãs, mas, segundo Michele, ele é *mais medonho*. Juninho é um menino claro com cabelos bem dourados, algumas sardas no rosto, sempre com um bico pendurado no pescoço ou na boca. Durante o ano, teve muitos problemas de saúde, estando em acompanhamento médico devido à bronquite; as internações do menino eram constantes.

Foi muito difícil conhecer o cotidiano das crianças no contexto familiar, devido à falta de convivência contínua, mas algumas informações através de

conversas com Michele e Bolinha, bem como as observações durante as visitas rápidas tornaram possíveis algumas inferências sobre as lógicas e culturas que envolviam a educação das crianças.

Michele é uma mãe muito afetuosa, tanto que as crianças viviam à sua volta, parecendo “dona pata e seus patinhos”, já que são todos pequenos e clarinhos. Percebemos que os cuidados das crianças eram apenas divididos entre pai e mãe, já que a avó, mãe de Michele, tinha alguns problemas de saúde; a visita na casa de avó era uma das programações no cotidiano das crianças:

M – Eu vou com todos, levo os quatro!

S – eles caminham até lá?

M – O júnior eu levo no colo, elas vão caminhando, aí depois a minha mãe me ajuda.

S – Quando eles vão lá, eles brincam? Quantos são lá?

M – As crianças lá?

S – Sim.

M – A minha mãe tem oito.

S – Oito pequenos?

M – É. fora os que vão lá.

S – Os amigos deles?

M – Fora as outras crianças.

Foi difícil compreender a rotina das crianças, mas, em relação aos horários, ela conta que acordam cedo e passam brincando no pátio ou dentro da casa. Michele diz que ela e o marido brincam junto com as crianças de boneca, bola e, nos últimos tempos, de bicicleta. Durante as visitas sempre observava as crianças juntas em torno de algum brinquedo, geralmente em condições muito precárias.

Questões como a rotina de alimentação e higiene não foram observadas nem comentadas por Michele. Em relação aos horários de sono:

M – A Gorda gosta de ver a novela Paraíso Tropical. Vai dormir depois da novela.

S – Só a Gorda?

M – Não. Todas. Às vezes a Lili dorme mais cedo.

S – Todos os dias veem novela?

M – Todos os dias.

S – E ele?

M – O Juninho dorme antes.

S – Acordam que horas de manhã?

M – Umas nove e meia, dez horas.

A televisão, e em especial as novelas, são uma das programações vivenciadas no cotidiano das crianças. É possível perceber que brinquedos usados, novelas, músicas do rádio faziam parte do cotidiano dessas crianças, além das dificuldades financeiras para a alimentação.

As crianças dormem todas juntas no mesmo quarto que Michele. Como só conhecemos a sala, não foi possível saber as condições em que se davam, mas foi possível destacar que:

M- Às vezes se acordam. Só assim quando perdem os bicos. Depois que acham os bicos, dormem de novo. Às vezes eu me acordo e pego, às vezes elas mesmas que procuram.

S – Eles dormem pertinho de ti?

M – Tudo perto.

S – Eles dormem juntos ou tu pões separado?

M – Tudo junto.

Michele participava do entorno do bairro, como consultas no posto de saúde e participava de um programa de educação de jovens e adultos na Associação de Moradores, onde podia levar as crianças que realizavam atividades com monitoras, mas mesmo assim ela não era muito frequente.

Uma casa muito engraçada

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero
Vinícius de Moraes

A casa de Michele ficava atrás de um grande tapume de madeira, sendo impossível enxergar portas e janelas. A impressão que tínhamos é que eles se escondiam ali; também não havia portões nem cercas. Na primeira vez que pudemos nos aproximar, algumas impressões foram muito fortes: o mau

cheiro, a escuridão, a umidade, a falta de cor e a quantidade de crianças que estavam numa tarde quente brincando fechadas dentro de casa; eram em torno de 13.

Naquela tarde, também descobri que das seis famílias que eu pesquisava, essa era a única cuja casa não tinha banheiro. A casa era feita de madeira (algumas reaproveitadas) e forrada com latas de óleo, com chão de cimento, sem forro no telhado, tornando o ambiente muito quente! Como as janelas estão sempre fechadas, a iluminação é muito reduzida.

Há poucos móveis e em estado precário espalhados pela sala, mas há uma organização estética: fogão e geladeira localizam-se num canto onde há um armário; do outro lado da sala há um sofá. Pelas paredes, há algumas imagens, calendários com figuras de santos. Como a peça é ampla, há um grande espaço vazio que é usado pelas crianças. Na sala não há mesa e também e nunca observei as crianças comendo.

Michele sempre nos recebia sempre fora da casa; no máximo entramos na sala para uma conversa mais prolongada e dali avistamos outras duas peças que não foi possível identificar. Em frente à casa, há uma pequena calçada, onde sentamos para realizar nossa última entrevista, enquanto as crianças desenhavam e brincavam com Susane dentro de casa. Em maio de 2007, Bolinha, com o auxílio do pai de Michele, iniciou a construção do banheiro, mas que também não chegamos a conhecer.

Em nosso primeiro contato com Michele, ela falou que havia uma peça nos fundos da casa em que as crianças brincam, mas nunca vimos esse local, pelo contrário, o pátio que ficava nos fundos da casa era amplo e vazio e sem cerca, sendo que não havia animais de estimação. Possuíam um rádio pequeno e televisão que deveriam ficar no quarto, pois durante as visitas apenas escutávamos o som. Infelizmente, numa noite em que Bolinha estava trabalhando, ela foi assaltada e roubaram o rádio, a televisão e o botijão de gás, isto é, o que havia de mais valor dentro da casa. Michele nos contou sobre o assalto e do medo que sentiu, pois os assaltantes ameaçavam matar as crianças!

5.4.2 “ O Resgate de Gorda”: a escola enquanto política de vida!

Numa de minhas anotações sobre as crianças de Michele, escrevo: “Apenas Gorda, quando ia para a escola, diferenciava-se dos irmãos. Embora com a roupa surrada, estava com o rosto limpo e os cabelos penteados”.

A escola, naquele ano, ocupava um espaço importante naquela família. Gorda era a primeira filha de Michele a ir à escola, e ela, embora com pouco estudo, significava-a como algo muito importante, embora, no cotidiano, tivessem muitos impedimentos para levar a menina. Quando conversamos sobre o que era mais importante na educação das crianças, Michele ressalta:

M- Acho que primeiro é o colégio, né.

S – Tu não queres deixar eles fora do colégio?

M – É, deixar fora, não. Porque hoje em dia com estudo já está difícil, imagina não tendo.

Portanto, a escolarização ainda é uma possibilidade de “inclusão” para as crianças pobres, *já que ter “estudo”, também é um status importante para aqueles que vivem processos de “inclusão precária”*. Sarmiento (1994), ao questionar sobre o “Que pode a escola contra a exclusão social?”, responde:

Sendo um fenômeno estrutural, a escola pode pouco. Mas é esse pouco que pode ser incomensurável se o projecto educacional for uma forma de garantir um processo político-pedagógico de transformação social e institucional. Por outras palavras, se se assumir a educação como “política de vida” (Giddens, 1994), ou seja, algo que existe para ser transformado e que, no seu presente, é percebido como um projecto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e mudança que os actores educativos possuem (p.26/27).

Diário de Campo – 26 de setembro de 2007 – casa de Michele – manhã

Michele conta toda contente que Mara, a professora de Gorda, noutra manhã, esteve na sua casa, acordou a Gorda e conversou com ela. Disse que estava todo mundo com muita saudade dela e que sentiam que ela não estava mais indo, convidou-a para voltar e que haveria uma festa para as crianças. Então, no mesmo dia, Gorda retornou demonstrando, através de um sorriso tímido, sua alegria. Michele também estava alegre. E este fato foi importante para mostrar o potencial que a escola tem para resgatar as crianças, já que a professora foi até lá e conversou, conheceu a realidade, e falou da importância da menina para a escola, mas sem dúvida a importância da escola para a menina.

Enquanto tentava “desvendar” a realidade e o contexto vividos por Michele, Bolinha e as crianças, também busquei conhecer o contexto através de conversas com a agente comunitária de saúde e com a professora de Gorda. No final de agosto de 2007, marquei um encontro com a professora na escola e nos encontramos na sala de aula do Jardim, grupo que Gorda pertencia.

Para minha surpresa, a professora, logo no início de nossa conversa, diz: *Essa não tenho contato quase nenhum, porque, a partir de maio, a menina não veio mais, a partir da época do dia das mães ... até nós fizemos um projeto, em que foram convidadas as mães que quisessem vir, uma por dia, para contar uma história ou fazer uma brincadeira com os alunos, mas não era obrigado participar, só quem quisesse, foi mais ou menos a partir dessa data que a Lucieli deixou de vir...*

A professora naquele encontro nos apresentou uma série de relatos e episódios que se articulavam com o contexto que observávamos: *O que eu percebia é que ela não se comunicava verbalmente com os colegas e comigo também; brincava sempre com a mesma amiguinha que também não falava, além de também querer brincar sempre com o mesmo brinquedo; eu tinha que interferir para ela trocar... Ela sempre vinha arrumadinha de casa, trazia lanche... Quando estávamos no refeitório, na hora da merenda, a Lucieli comia com a cabeça bem próxima do prato, como se fosse entrar pra dentro do prato, de tanta vergonha. E quando trazia um lanche de casa, como chips ou bolacha, esticava a mão com o lanche na minha direção, pedindo com os olhos que eu o abrisse; no início eu abria, mas depois não, aí eu dizia pede que eu abro ou não dizia nada e esperava que ela sentisse a necessidade de falar e me chamasse... A princípio, pensei até que ela tivesse algum comprometimento mental, psicológico, mas vi que não, pois ela desenhava bastante, com flores, coloridos etc. representava as histórias escutadas em desenho quando era solicitado, então sei que ela entendia. Quando eu estava contando alguma história, ela ria, se assustava, prestava atenção, interagia.*

Até aquele encontro, a informação que tínhamos é que Gorda estava frequentando a escola, mas, a partir da informação da professora sobre sua ausência, procuramos questionar Michele sobre este fato. Ela argumentou-nos uma série de motivos para evidenciar as dificuldades de levar a menina na

escola: as doenças de Juninho, as internações do menino e de sua mãe, o desgosto depois do roubo: *não tem com quem deixar para ir até a escola, então preciso levar todos...* e, com certeza, outros motivos que não foram explicitados.

Conforme escrevo em meu diário, Michele e Gorda reencontram o sentido da escola a partir de uma visita da professora que, em nossa conversa, evidencia o objetivo da educação infantil, destacando a questão legal que refere-se a “complementar a educação da família” (LDBEN 9496/97): *Bom, no caso da Lucielli, esse objetivo ficou falho pelo fato de ela não ter vindo mais, mas antes acredito que estava sendo cumprido, principalmente na parte de comunicação, mas se ela estivesse vindo, acredito que agora já estaria melhor... Penso que se o professor conhece a criança, a necessidade das famílias, consegue contribuir de uma maneira mais significativa...*

Aproveito o diálogo e questiono sobre qual o procedimento que a escola utiliza quando um aluno de educação infantil está ausente durante um longo período, e ela logo justifica o procedimento da escola, em que os professores são orientados a encaminhar o caso dos alunos à assistência social, e esta depois *se encarrega de fazer um trabalho de “resgate”, que é ir até a casa do aluno e conversar com a família, saber o porquê ele não está mais indo escola, etc.* A professora disse que já encaminhou o caso da Lucieli, mas até agora nada foi FEITO. No final de nossa conversa, ela pergunta o endereço da menina e diz que vai pessoalmente lá.

Diante da complexidade social e econômica em que Lucieli vive com sua família, a visita de Mara ressignificou o sentido da escola para aquela criança e para aquela família, apesar de terem sido assaltados, ameaçados e roubados no pouco que tinham, apesar de Michele ter falado que *perdeu a vontade* de levar a menina.

A professora conta-me sobre o “resgate”:

Mr - Depois das férias foi uma dificuldade para que todos viessem. Eram por motivos diferentes, aí eu fui atrás para saber o que era realmente. No caso da Lucieli, eu cheguei lá, a mãe disse ah, porque ela faltou muito, deu várias desculpas, é problema de saúde.

S - A mãe falou lá, pra ti, na hora?

Mr – É; só que eu coloquei que a Lucieli tem dificuldade de socialização, aí expliquei pra ela a dificuldade que seria no próximo ano. E ela, assim, na hora

entendeu, a Lucieli, eu conversei com ela, perguntei se ela queria voltar. Também disse que sim, e no dia seguinte ela estava aqui.

S - A gente encontrou com ela na manhã do dia seguinte. Ela estava pronta já pra vir para escola.

Mr - super feliz, ela retornou melhor do que saiu, porque ela voltou pronta pra vir pra aula, conversando e brincando, foi excelente, o desenho dela foi maravilhoso. É claro que ela não tem a mesma conversa que as outras crianças têm no grupo, mas ela participa, opina.

S - está participando mais do que antes?

Mr - Muito mais.

Si - E tu achas que tem a ver com a tua ida lá, ela sentiu...

Mr - Sentiu que estava fazendo falta no grupo, realmente eu acho que foi bem isto. Agora eu passei na casa dela (interferência dos alunos). Esse negócio de passar nas casas vem desde o começo do ano. No ano passado a turma, nove desta turma, foram meus o ano passado... A escola é assim. O professor ir até a comunidade é até um incentivo, mas não tem um trabalho pra isto.

S - É próprio, é individual.

Mr - Isto é de cada professor, bem individual, não existe um trabalho.

Si - Como que tu fizeste com teus alunos?

Mr - Eu estava com estagiária de manhã.

Para Gorda, a experiência de “estar na escola” tornava-se uma possibilidade de vivências com brinquedos, jogos, parque, vídeos, projetos educativos, histórias infantis, incluída na educação como uma “política de vida”. A alegria e a participação de Gorda, no contexto da instituição educativa, sustentavam a escola enquanto “política de vida”, de “resgate”, de cidadania e inclusão como “uma lógica alternativa para a educação escolar, contra a exclusão e pela afirmação dos direitos sociais” (SARMENTO, 1994, p. 27). Nesse sentido, a instituição de educação para as crianças pequenas, em especial para as crianças pobres, vincula-se a uma lógica de afirmação de direitos, ampliando-se como um elo às políticas sociais.

Na perspectiva de Giddens (2002), a “política de vida” que cuida da autorrealização humana, no âmbito individual e coletivo, surge da sombra que a “política da emancipação” projetou (p.16). Penso que ser resgatado pela escola é um resgate social, pois, ao contrário de ser “empurrado para fora da sociedade” pelos processos que excluem as crianças dos direitos sociais que dão sentido à sua existência, a escola, como “política de vida”, torna-se a possibilidade de realização humana para crianças e suas famílias, já que ainda a escolarização é um valor ressignificado. Nessa perspectiva, a escola configura-se como uma ‘política de vida’ e a educação das crianças pequenas,

como uma “política de inclusão”, isto é, pensá-la a partir do estabelecimento de um elo com a política social.

5.4.3 Acostumar com Outras Crianças, Brincar.[...] que Tivessem Liberdade. Os Sentidos da Educação para Michele

A vivência com Michele em seu contexto familiar sempre me intrigava, em especial quando conversávamos sobre a educação das crianças e ela atribuía à escola e ao estudo a possibilidade de ter uma vida melhor, porém, mesmo num contexto de desemprego e pobreza, considerava que o trabalho não era tão necessário. Abaixo descrevo nossa conversa sobre o contexto vivido por ela:

M- Uma porque serviço não tá fácil pra pessoa arrumar e outra que não tem com quem deixar eles. A minha mãe mora na Cidade de Águeda e tem oito. Tem a minha vó que é meio caduquinha e não dá pra deixar. A minha cunhada mora na São Miguel, é muito longe, não tem como ficar.

S – Então essas são as tuas opções? Pessoas da tua família. Outras opções tu não irias querer?

M – Gente estranha, assim, pra cuidar? (Michele faz silêncio) É... se eu tivesse confiança que não iriam maltratar, que não ia deixar jogado, até deixaria. Deixar com um que não conhece direito, isso aí não.

S- E na creche?

M- É que quando eu era pequena, eu ficava na creche, eu era espancada. É por isso que eu não gosto de creche.

S – Tu lembra disto?

M – Não. Minha mãe que me falava.

S – Então tu não lembra. Tu lembra que creche era?

M – S. J. T. Isso. Aí, por causa disto aí, eu não quis botar eles.

S – Ah tá. Isso é um dos motivos que tu não quiseste a creche?

M – É. Também na Castelo não tem creche.

S – E aquela EMEI Castelo Branco?

M – Aquela ali? Não é creche. É só de três anos pra cima.

S – Mas tem uns pequenos agora. Tem um berçário ali.

M - Eu ia botar eles, mas aí eu desisti de botar.

S - E se tivesse várias opções, o que você acha que seria melhor para eles?

M – De tudo um pouco pra eles aprenderem.

S- Tudo o quê?

M – Acostumar com outras crianças, brincar.

S – Tu acharias que isto seria bom? Tu escolherias um lugar...

M – Que tivessem liberdade.

S – Tivessem liberdade, mas pudessem brincar com outras crianças.

M – Hum, é.

S – E creche?

M – Creche não. Não botaria.

S – Só depois de grande?

M – Depois de grande. Eu tenho umas colegas que botam de manhã e só pegam de noite.

S – E trabalhar? É uma escolha tua não trabalhar? Ou tu escolheste isto bem em função de não querer colocar os filhos na creche?

M – Eu até penso, quando eles crescerem mais um pouco e arrumar alguém pra cuidar, eu até penso em trabalhar.

S – Mas até agora foi uma opção tua? Ou faz falta tu trabalhares?

M – Faz falta!

S – Mas, mesmo assim, achas que é melhor tu ficares com as crianças?

M – É...

Michele, ao cuidar dos filhos e não trabalhar, vivia numa situação de pobreza e sobrevivia a partir das políticas assistenciais do governo federal e da solidariedade dos familiares. Ela considerava que sua primeira opção de vida era cuidar dos filhos, sendo que sua rotina era vinculada às quatro crianças! Nesse sentido, a maternidade e o cuidado dos filhos pequenos justificava sua existência, os sentidos de ser mulher e mãe.

Considero que o contexto familiar de Michele configurava-se como o “retrato” dos índices que descrevem a exclusão social em nosso país, configurados em indicadores sociais, como analfabetismo, nível de instrução, participação em ocupações formais e não-formais, violência, drogas e distribuição de renda. Michele, durante a pesquisa, integrou-se às políticas públicas de distribuição de renda que reforçaram o significado da relação mulher/mãe. Acredito que a relação entre políticas públicas e maternidade são conflituosas, pois funcionam como processos atravessados por relações culturais e de poder. Cuidar dos filhos e exercer a maternidade é uma das “disposições” construídas por Michele e reforçada pelas políticas públicas.

Dagmar Meyer (2004) denominou de “politização contemporânea do feminino e da maternidade”, os modos pelos quais mulheres e mães (e homens e pais) vêm sendo posicionados e interpelados no âmbito dos processos sociais vinculados às políticas públicas e sociais, através do enxugamento do Estado e da crescente responsabilização do indivíduo pelas condições de bem-estar, decorrentes do aprofundamento das desigualdades econômicas, sociais e culturais promovidas pelas políticas neo-liberais e de globalização. A autora afirma que

a noção de 'indivíduo mulher-mãe' parece supor, com força renovada, a existência de 'um ser que incorpora e se desfaz em múltiplos' – a mãe como parceira do Estado, a mãe como agente de promoção de inclusão social, a mãe como provedora do núcleo familiar e a mãe como principal produtora de cuidado, educação e saúde de suas crianças⁶⁷. Essa multiplicação de capacidades, atributos e funções maternas produz, então, a necessidade de inserir mulheres no âmbito de redes de saber e poder que devem educá-las, desde muito cedo, a viver sua vida como mulher (não beber, não fumar, exercitar-se, comer as coisas adequadas, escolarizar-se, ter equilíbrio emocional, ter um trabalho remunerado, gerir adequadamente o orçamento familiar, escolher bem o parceiro, fazer exames regularmente, etc...) e como mãe (acompanhar de perto e intensivamente o crescimento e o desenvolvimento infantil e, especialmente, o desempenho escolar de seus filhos, sempre colocando as necessidades bio-psico-sociais destes à frente das suas, em quaisquer circunstâncias ou condições).

Nesse contexto, problematizo que não foi uma opção de Michele não trabalhar e não levar os filhos para uma instituição de educação infantil, mas uma determinação por uma “situação emblemática” em que não há escolhas, pois como trabalhar com quatro filhos pequenos e com escolaridade baixa? Há uma definição “endereçada” a uma mulher pobre, sem escolaridade, com quatro filhos. Ela estava sendo incluída num programa que cumpria a sua função específica de “dirimir” a pobreza e determinar os “modos de ser mulher e exercer sua maternidade”.

Minha vivência com Michele foi importante para compreender a complexidade das relações de poder, classe e gênero que se configuram em torno da educação das crianças pequenas. Portanto, para pensar numa política de educação para as crianças pequenas, é necessário pensá-la enquanto uma política social que está vinculada às políticas de emprego, saúde e assistência social. Nesse sentido, Yannoulas (2002) provoca para um tratamento transversal e integral relacionado aos aspectos de gênero nas atuais políticas públicas que se confrontam com inúmeros condicionantes que estão presentes nas lógicas setoriais prevaletentes nos estados, em que cada setor (saúde, educação, economia, trabalho, etc) tem operado a partir de lógicas diferenciadas que podem atuar ou não em detrimento dos processos relativos à equidade de gênero.

Rosemberg (2001) afirma que a educação infantil tem sido concebida como uma política social para a infância e uma importante possibilidade para

⁶⁷ As pesquisas de Carmem Duro (2002) e Carin Klein (2003), já citadas, analisam bem esse processo.

afirmar a oportunidade de igualdade entre homens e mulheres. Segundo a autora,

No plano teórico-conceitual, concebo a EI com um sub-setor das políticas educacionais e de assistência ao(à) trabalhador(a), portanto, integradas às políticas sociais como uma intervenção do poder público no sentido de ordenamento hierárquico de opções entre necessidade e interesses explicitados pelos diferentes segmentos que compõem a sociedade (p.1)

A vivência de Michele, a partir de sua história e suas disposições como mulher e mãe, levava-a a afirmar: *Creche não. Não botaria.*

Esta certeza, parece-me, configurava-se além do desejo, mas articulava-se como uma série de fatores: pequena rede de instituições públicas, número de vagas/demanda, organização e funcionamento das instituições (horários, distância da casa, exigências burocráticas e financeiras), entre outras. Assim, afirmar “creche não” ia além de sua história de “espancamento”, além dos fatores macro sociais expostos acima. Havia uma lógica que envolvia significados que se relacionavam à organização da instituição educacional e que, em nosso contexto de política-educacional para a educação infantil, dá-se em apenas em um modelo: “a creche” ou a “pré-escola”.

Numa das conversas com Michele, tento problematizar a questão creche, mas acredito que sua posição também está vinculada à pouca oferta das instituições públicas de educação infantil no município, configurando a falta de bons exemplos e propostas de trabalho com crianças pequenas na cidade. A vivência com Michele complexificou o sentido das escolhas que envolvem as lógicas das famílias em relação à educação das crianças: *Acostumar com outras crianças, brincar.(...) que tivessem liberdade* expressam que as lógicas são constituídas por sentidos que articulam o desejo e a materialidade de acesso a uma instituição educativa, mas, nesse contexto, configura-se no significado da educação de suas crianças pequenas *o brincar e a liberdade.*

Acredito que, para concretizar a educação das crianças pequenas através da brincadeira e da liberdade em espaços coletivos de educação, foi uma possibilidade apontada por Michele e que vai de encontro à subalternidade precoce que, muitas vezes, configura-se na entrada das crianças pequenas e pobres nas instituições educativas.

Rosemberg (1995) destaca as pesquisas (LOVISOLO, 1987; MATTIOLI, 1988; MOTTA, 1989) qualitativas que procuraram captar representações ou motivações quanto às necessidades de guarda/educação dos filhos pequenos, afirmando que

Apesar de baseadas em pequenas amostras, orientadas por enfoques teóricos e ideológicos diversos, as observações parecem sugerir uma tendência, mais marcante nos estratos médios- mas presente também nas camadas populares-, de valorização ou busca não apenas de equipamento de guarda, mas também de socialização compartilhada (p180).

Penso que a idéia de "socialização compartilhada" vai ao encontro dos sentidos construídos por Michele ao afirmar uma educação que tivesse *De tudo um pouco para eles aprenderem e que pudessem se acostumar com outras crianças, brincar*. Ela apresenta a possibilidade de as crianças terem vivências coletivas além do contexto familiar, em que pudessem brincar e aprender com liberdade. Assim, os sentidos de Michele para a educação das crianças pequenas provocam uma política diferente do "modelo creche" que existe.

5.5 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE

Marilene (38) Mãe das crianças

Audir Henrique (40) Pai de todas as crianças

Paulo Henrique (14) Frequenta 7ª série

Pablo (09) Frequenta a 3ª série

Mariellen (07) Frequenta o primeiro ano

Luciellen (05) Frequenta a pré-escola

5.5.1 Mudanças nas Lógicas de Educação das Crianças de Acordo com o Trabalho dos Adultos

Tu sabes que aos meus olhos, não sei se foi o jeito que eu criei, que eu acho ele tão natural, tomar conta, ter aquela coisa de mais velho, que pra mim flui natural. Acho que não prejudicou muito ele
(Marilene- julho/07)

No primeiro mapeamento da pesquisa, deparamo-nos com uma família cujas crianças eram cuidadas pelo irmão mais velho, o que nos parecia muito interessante e que expressava um pouco da diversidade encontrada no bairro Castelo Branco II, por isso fizemos um esforço tremendo para que a família de Paulo Henrique, na época 13 anos, fizesse parte. Nossos primeiros contatos foram com Paulo Henrique, Pablo, Luciellen e Mariellen que nos recebiam no portão de casa e às vezes, meio receosos, nos convidavam para entrar. Após algumas conversas e tentativas de encontrar um de seus pais, explicamos a pesquisa para Paulo Henrique e pedimos que ele contasse aos seus pais para que eles dessem consentimento. Foi apenas em fevereiro de 2007 que tivemos o consentimento assinado para dar início à pesquisa naquela família.

Diário de Campo- 06/ de fevereiro de 2007- casa de Paulo Henrique – tarde

Chegamos à casa de Paulo Henrique com o principal objetivo de verificar se ele havia falado com sua mãe sobre a participação da família na pesquisa, além de pedir sua autorização para que assinasse como responsável no “consentimento informado”. Eles haviam concordado com tudo! Paulo Henrique assinou o termo de consentimento da pesquisa com “cara de orgulhoso” afinal este era um papel que legitimava mais um pouco a responsabilidade que estava tendo todos os dias com seus irmãos menores e também impondo frente aos pequenos um papel de autoridade. Enquanto ele assinava, os irmãos olhavam com atenção e admiração! Perguntamos o que estavam fazendo e eles dizem que arrumando a bagunça! Pergunto aos pequenos se eles obedecem ao irmão, e ele interrompe dizendo: Claro que sim, se não eu coloco de castigo!

Daquele dia em diante, começamos nossa inserção que inicialmente envolveu as crianças brincando, conversando, dançando juntas: criaram laços de afeto conosco o que possibilitou que nos apresentassem de modo especial aos adultos, seus pais: Seu Henrique e Marilene.

Marilene tem 38 anos, é casada com Audir Henrique 40 anos; o casal tem quatro filhos. Marilene é uma mulher muito dinâmica, está sempre limpando e envolvida com as coisas da casa, muitas vezes ouvindo rádio em volume alto, devido aos “barulhos” da oficina do marido que fica em frente à porta de casa. Entre um cigarro e outro, ela organiza a casa e as crianças. Parou de trabalhar quando nasceram os filhos. Conta que estudou pouco, foram nove anos de estudo e completou até a quinta série, mas teve três experiências de repetência. Lembra que tinha muita dificuldade e não prestava muita atenção, gostava era de brincar. Sem estudo, logo foi trabalhar de babá, cuidava de uma criança numa casa. Diz que adora ler, em especial romances estilo Sabrina, diz que quando mocinha devorava um por dia, lia meio livro no trajeto do ônibus e que adora contar estas histórias para as gurias, mas atualmente não tem tempo para nada; considera que para ler tem que ter concentração, e em casa com as crianças isto não é possível, então acaba assistindo às novelas da tevê.

Ainda mocinha começou a namorar Henrique e em pouco tempo casaram, e estão num casamento de 18 anos. Ao falar de seu relacionamento, diz que o que preza é a amizade entre o casal; considera que tudo passa, pois quando se conheceram era novinha e bonita, explica que vem daí o apelido de “Gata”, como é chamada pelo marido até hoje, e salienta que não quer um relacionamento como era o do seus pais e sogros, que apenas vivem juntos!

Marilene é uma mulher alta e com os cabelos escuros que começaram a ficar grisalhos, usando-os sempre presos. É muito alegre e está sempre sorrindo. Através do seu senso de humor, brincava com as questões do cotidiano, como *Vamo lá, vamo tomar um chimarrão no meio do lixo* ou olhando as fotos de sua casa *Aqui é uma exposição de trapos*, referindo-se às roupas espalhadas, o que tornava nosso convívio sempre tranquilo e prazeroso. Observava nossas roupas, cabelos e sempre fazia comentários: *Ah, esse casaco deve ser bem quentinho!* Geralmente usava calça jeans e tênis. Logo que iniciou seu segundo emprego, começou a pintar mais frequentemente os

cabelos para cobrir os brancos e usar brincos.

Foram inúmeras as conversas com Marilene que sempre falou de seus sentimentos e impressões sobre a vida! Ela é uma mulher que gosta de conversar bastante e se relaciona com sua vizinhança, mas não é de ficar na casa dos outros. Participa da Comunidade Católica São Carlos que fica a uma quadra de sua casa, faz parte da equipe do pão e auxilia nas atividades da igreja quando solicitada pela irmã responsável, exercendo um papel de liderança e responsabilidade junto às mulheres da comunidade, tanto que é uma das poucas que possui a chave da igreja; contudo não frequenta as missas. Ela diz: *Eu gosto mesmo é do rufar dos tambores, da umbanda, mas eu vou aqui porque gosto da parte social, de organizar, ajuda, mas não gosto de missa. Eu comecei com o projeto do pão, aí fui ficando. O Henrique vai na umbanda, já a mãe dele é católica fanática! Então, tu vê que é uma salada de frutas, cada um participa de uma coisa, e as crianças vão vendo para depois cada um fazer suas escolhas.*

Na última entrevista da pesquisa, Henrique e Marilene discordaram na questão religiosa; ela fala: *sabes que na religião agora todo mundo tá em fase de recesso! Ninguém vai a nada, ninguém faz nada, tá todo mundo parado! O Henrique não vai, eu também não vou a lugar nenhum. Mas, sabe, elas, as gurias rezam mais, esses dias eu tava fazendo almoço, elas estavam rezando na volta e cantando a música. Os guris não! Eles gostam mais do saravá que é barulho e batuque! Batem tambor.* Marilene salienta que não influencia os filhos em suas escolhas, nem ela nem Henrique os levam para a religião, mas já Henrique não gosta dessa postura neutra, e diz: *Alguma coisa tem que ser, só não pode ser fanático, como aquelas pessoas que têm fanatismo, mas tu tens que ter alguma coisa pra tu te agarrar.*

Seu Henrique⁶⁸ trabalha com chapeamento e pintura de carros no próprio pátio da casa. Quando iniciamos a pesquisa, ele fazia “bicos” em oficina de amigos, mas, a partir de março de 2007, começou a trabalhar na sua própria casa. Durante a pesquisa, pudemos acompanhar a expansão de sua oficina, a compra de máquinas e equipamentos, como o compressor de ar para a pintura, e principalmente seu trabalho “esmerado” e de seu ajudante Paulo Henrique.

⁶⁸ Utilizo o Sr para me referenciar, pois ele também me chamava de Dona Simone, então, como uma forma de respeito, não conseguia chamá-lo de Henrique.

Cada carroceria de caminhão que entrava e saía nova, era uma alegria para toda a família, que se orgulhava do trabalho do pai. Seu Henrique sempre nos relatava sobre os próximos passos da construção lenta da oficina e dizia entusiasmado *Vocês ainda vão ver ela pronta*. Conta que Paulo Henrique sempre o acompanhou no trabalho e quando pequeno dizia: *Né, que eu sou teu ajudor pai*, e hoje, segundo o pai, é o seu “braço direito” no trabalho.

Toda vez que chegávamos à sua casa, ele nos recebia com carinho e perguntava: *E aí, Dona Simone, como tá, e as gurias?* perguntando sobre minhas filhas. Também tinha muita curiosidade sobre a vida em Porto Alegre, pois tinha muita vontade de morar na capital. Quando Marilene ou as gurias não estavam em casa, eles nos “fazia sala”, oferecendo-nos um chimarrão, um cafezinho e “batíamos um bom papo”. Geralmente ele aproveitava para dar uma pausa no trabalho e fumar um cigarro, enquanto conversávamos. Já quando as mulheres da casa estavam, ele dizia: *Vão entrando que a Gata e as gurias tão lá dentro*.

Seu Henrique também tem uma participação na Associação de Bairro, ele é o contador da diretoria da associação; considera que deveria participar mais, mas, devido ao trabalho e envolvimento com as crianças, participa quando necessário. Desde que começou a trabalhar na oficina em casa, divide-se entre as tarefas domésticas (fazer o almoço, cuidar onde brincam, levar na escola,..) e o trabalho de chapeamento e pintura. Mas ambas as tarefas são compartilhadas com Paulo Henrique. Seu envolvimento na associação nos rendia conversas importantes sobre problemas na comunidade e projetos que associação tinha para ajudar na educação dos jovens. Seu grande sonho é tirar *esta gurizada das esquinas, das drogas; em vez de tarem nas esquina, podiam tá ali na associação, cada um aprendendo um ofício, tu vê que nem eu faço aqui com o Paulo Henrique, tem que estudá, mas também ajudá, aprendê alguma coisa, e tu vê desde piquinho ele me acompanha, tá sempre na minha volta e hoje é um guri bom, que já faz o trabalho bem direitinho*. Ele conhece bem a realidade do bairro, mas considera que prefere educar os filhos ali; ele diz: *Só sei como é difícil educar os filhos, tu lembra o guri que se matou aqui na Castelo tudo por causa de droga, de craque, roubo, dívida de droga. O problema aqui da Castelo é que é um point de tráfico, de droga, em toda a esquina tem alguém puxando fumo, vendendo,...é difícil educar os filhos aqui,*

tu tem que mantê-los ocupados, com a cabeça cheia, por isso que os guri tão sempre na minha volta. Tu vê, a gente tá querendo agora na associação tê aula de marcenaria, pintura, chapeação; cada um podia ensinar um pouquinho do que sabe. Tu vê, essa gurizada de vez tá nas esquinas, estariam lá aprendendo! Tu sabe que teve uma chapa só, e a gente ganhou por unanimidade a eleição do bairro, foi a maior eleição em número de votantes. Foram mais de 250 votos, que é significativo para o nosso bairro!

Seu Henrique participa da Escola de Samba do bairro, faz parte da bateria e na época de Carnaval envolve-se totalmente com a escola e é acompanhado pelos dois filhos que acabam envolvendo toda a família, pois, segundo eles, tudo é motivo de música e de dança. Marilene diz: *Aqui é muito ritmo!* referindo-se ao envolvimento da família com o “samba”. No carnaval de 2008, todos saíram na avenida, menos as meninas, mas já estão prometidas para o próximo ano. Acredito que a música foi um elo entre nós:

Diário de Campo - 21 de fevereiro de 2007 – Casa de Marilene – tarde

Paulo Henrique nos conta do Carnaval muito entusiasmado, mostra a fantasia que saiu no bloco no centro da cidade, inclusive coloca-a e com o cd do samba enredo todos nós nos entusiasmos a dançar.

Ele sabe o samba enredo de sua escola e batuca no tamborim! Aproveita e nos conta de outros carnavais e canta outros sambas!

As gurias olham para o irmão, entusiasmadas, e aproveitam para fazer alguns pedidos de músicas!!!

Elas começam a sambar e me convidam! Sambo junto!

Elas riem muito porque eu aceito e sei sambar! Acho que elas não imaginavam!

A casa vira num grande baile!! Daí em diante, se criou um grande afeto entre mim e as gurias; sempre que me encontram me abraçam com muito carinho!

Depois do samba, Paulo Henrique fala que ele vai ficar só vendo tv e elas é que farão tudo!

Ele conta que tentou montar uma banda, queria de pagode, mas até podia ser marcial, tinha até uns guris para ensaiar e emprestar os instrumentos até eles conseguirem, mas quando foi falar com as professoras, diz que elas acharam que passariam muito tempo na escola!

Ao perceber o entusiasmo daquela família com a música e dança, penso: por que questões não fazem parte da escola?

Seu Henrique é um homem negro, alto e forte, com tom de voz baixo e pouco rouco, penso que devido ao cigarro; sempre transmitia muita

tranquilidade, e no dia-a-dia geralmente estava com as roupas de trabalho, macacão com manchas de tinta e óculos especiais para pintura; seu cabelo ficava branco devido ao pó de lixar os carros.

Ele e Marilene possuem ritmos e lógicas diferentes de educar as crianças; referem-se a dimensões de cuidado diferentes quando determinam e desejam o que é bom, necessário e importante na educação de seus quatro filhos, mas ambos querem que *é claro, que eles sejam mais que a gente (...)* *mais em tudo*. Esta sim, é a grande questão de Marilene e Henrique, oportunizarem aos filhos situações, valores e educação para que eles sejam mais.

Paulo Henrique tem 14 anos e frequenta a sétima série na Escola Municipal João de Oliveira Martins, localizada na Castelo Branco I em torno de sete quadras da sua casa, no turno vespertino; a aula inicia às 16h e acaba às 20h. Durante o dia, ele se divide entre o trabalho com o pai, as aulas de educação física, treinos de futebol e basquetebol, pois além do carnaval, sua paixão é a bola. Sempre que tem uma oportunidade ou está batucando ou brincando com a bola. Quando iniciamos a pesquisa, ele era o principal responsável pelo cuidado dos irmãos e das tarefas domésticas. Quando reiniciou suas aulas em março de 2007, seu pai começou a trabalhar mais em casa, dividindo as tarefas com ele. Ele é responsável por levar e buscar as irmãs na escola, sendo conhecido pelas professoras das gurias. Segundo a professora da Mariellen, *Ele vem e pergunta “a Mariellem como está, ela te incomodou, ela voltou a chorar?” (...)* *O Paulo acho que é o mais velho. Eu vejo que ele vem perguntá por ela, quando ela sai no portão, ele abraça ela e beija. Porque às vezes catam a criança pela mão e vão embora. Ele não, ele vem às vezes buscar ela de bicicleta e diz, vem cá que eu levo a tua mochila, e “tudo bom” dá um beijinho, eu vejo que tem um carinho. Eu vejo que não é só uma obrigação “leva e tchau”, até mesmo por ser mais velho, já é um homem.*

Paulo Henrique possui uma relação de muito afeto com os irmãos, além da responsabilidade de exigir algumas tarefas (ajudar a secar a lavar e secar a louça, arrumar os brinquedos, guardar as roupas) e comportamentos (não brincar na rua, não brigar). Quando estava no “comando da criançada”, exigia obediência dos irmãos, já quando a mãe parou de trabalhar, ele fazia muitas críticas ao modo como ela lidava com as crianças. Marilene diz: *Quando eu*

voltei, em seguida, eu acho que ele esquecia que eu estava, que ele queria mandar mais que eu neles. Queria que obedecessem o jeito dele, e me xingava às vezes. É, quem é o comandante agora. Demorou pra se conscientizar de que a mãe era eu, que eu estava em casa de novo.

Muitas vezes Paulo Henrique foi guia e protetor nas caminhadas pelo bairro; em algumas tardes de inverno em que escurecia muito rápido ele nos acompanhava até a parada do ônibus, ou levava até alguma casa mais longe. Algumas vezes andamos pelo bairro na sua companhia, e ficava impressionada com a quantidade de pessoas que ele cumprimentava; segundo ele, *A cada 10 pessoas eu conheço 6*. Explica que conhece o pessoal da escola, do futebol, da associação e da escola de samba. Portanto, é uma gama ampla de locais e pessoas com quem se relaciona, o que muitas vezes nos facilitava, pois nos mostrava os locais, caminhos a seguir, inclusive foi ele que deu a sugestão para eu fazer o galeto do final da pesquisa na FURG, pois inicialmente a idéia era fazer na associação porque tinha receio de que as famílias não iriam até lá. Paulo Henrique me aconselha: *Imagina, lá é muito melhor, tem tudo! Coisa pra adulto e criança e tu só leva a comida, eu tô acostumado a ir lá com o pessoal do futebol, e o pessoal adora uma boca livre, ainda mais comida e bebida de graça!*

Ao seguir sua dica, nosso galeto foi um sucesso, e foi lá que recebi o convite para a Festa de seus 15 anos que ocorreu dias após. Acompanhei a arrumação do pátio da oficina, a compra de engradados de cerveja, o mutirão para fazer os salgadinhos, samba e pagode. Infelizmente não pude comparecer, mas a família conta que estava maravilhosa e foi até madrugada com muitos familiares e amigos de Paulo Henrique.

Paulo Henrique é um rapaz negro, alto, forte; começam a aparecer “espinhas” no rosto e está sempre de boné e tênis. Pelo que vivenciamos, é um “guri popular” no bairro, mas ainda não fala de namoradas. Marilene brincava com ele sobre com quem iria dançar a valsa dos quinze anos, mas ele não dava assunto, sempre numa postura calma e tranquila, inspirada no pai. Afetuoso com os irmãos e respeitoso com os pais, cumpria suas tarefas e não reclamava, organizava sua rotina da escola e trabalho com o pai, mas sempre conectado nas atividades dos irmãos, procurando saber onde estavam brincando, o que estavam fazendo, deixando a roupa para a escola separada

para encaminhá-las ao banho; enfim, Paulo Henrique vivia as dimensões do cuidado na educação dos irmãos e os ofícios de ser um aluno e “chapeador”.

Pablo é o segundo filho, tem 10 anos, estuda à tarde na terceira série do ensino fundamental na Escola Municipal Cidade do Rio Grande que se localiza no CAIC (Centro de Atendimento Integral da Criança e Adolescente) que fica no Campus da Universidade, distante da sua casa em comparação com a escola dos irmãos. Ele é um menino magro e franzino e muito criativo, está sempre inventando “engenhocas e brinquedos”, como um carrinho de rolimã, um campo de futebol de madeira e pregos. Segundo o pai *ele só quer saber de brincar, e o pior, é que não estuda e nem trabalha.*

Segundo a mãe, ele é o inventor da família: *Quando ele tá fazendo, ele nunca deixa, só quando ele conclui que ele quer companhia ele não faz com todo mundo junto. Ele faz sozinho, quando termina ele chama alguém.* As irmãs contam sobre seus inventos com muito orgulho, em especial quando ele as deixa brincar.

Pablo fica na oficina à volta do pai e do irmão, às vezes ajuda, mas está sempre procurando algo para inventar. Numa de minhas visitas, ele me ensinou a jogar bolita no pátio da oficina. Quando olho Pablo lembro da seguinte poesia de Vinicius de Moraes e Toquinho:

Ele era um menino
Valente e caprino
Um pequeno infante
Sadio e gripante
Anos tinha dez
E asas nos pés
Com chumbo e botoque
Era plic-ploc
O olhar verde-gaio
Parecia um raio
Para Tangerina
Pião ou menina
Seu corpo moreno
Vivia correndo
Pulava no escuro
Não importa que muro
Saltava de anjo
Melhor que marmanjo
E dava mergulho
Sem fazer barulho
Em bola de meia
Jogando de meia-direita ou de ponta
Passava da Conta
De tanto driblar

Pablo é este menino que, de pés descalços, joga bola com os meninos à frente de casa, que de paus e pregos inventa um barco, que ri das meninas vizinhas brigando e grita: *Vou montar um ringue e vou cobrar* e que não gosta dos evangélicos que visitam diariamente as casas porque só perguntam: *Quem é Jesus?* Pablo é um guri meio quieto e risonho que se aconchegava entre nós para conversar. Assim, as muitas “faces” do menino não encontram sintonia na escola, que frequenta desde o pré. A mãe diz que as professoras o elogiam, pois é uma criança querida, amiga dos colegas e que participa, mas não desenvolve suas aprendizagens. Ainda possui muitas dificuldades na leitura e na escrita; segundo Marilene; *Eu tô loca para tirar o Pablo do Caic, parece que ele não aprende, tu não vê ele interessado por uma leitura, um tema! Uma vez mandei um bilhete para a professora, nunca recebi resposta, elas só chamam quando tem problema.*

Pablo, em dezembro de 2007, foi reprovado na terceira série, segundo os pais até aquele momento ele ainda não havia sido, pois a escola funciona por ciclos. Naquele mesmo período, tive a informação de que 60% das crianças do CAIC haviam sido reprovadas, um índice muito significativo, mas que de acordo com o histórico escolar de Pablo revela que aprendizagem e aprovação durante estes três anos não foram concomitantes, pois ele chega ao final da terceira série do ensino fundamental não conseguindo ler um texto pequeno com fluência.

Durante nossas visitas, Pablo ou estava na rua brincando com os vizinhos ou em casa com as irmãs; apenas em uma única visita acompanhei a realização de uma tarefa da escola que era uma cruzadinha de palavras, mas observei que, em muitas tardes, mesmo sendo o turno da escola, ele estava em casa. Segundo a mãe: *Eu nunca vi como tem faltas das escolas! É reunião,,...paralisação,...detetização,...tudo é motivo de não ter aula.*

Nesse breve relato sobre Pablo, deparamo-nos sobre a complexidade da escola e de suas relações na vida das crianças e suas famílias, em especial do problema enfrentado quanto à frequência das atividades da escola, enunciados como uma denúncia à organização do contexto escolar que interfere no

contexto familiar, já que mudança de horário e cancelamento de aulas afetam o cotidiano de todos.

Mariellen tem 06 anos de idade, estuda pela manhã no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos na mesma escola do irmão Paulo Henrique, a Escola Municipal João de Oliveira Martins. Devido ao horário, por ser a única criança da casa a ter que ir para a escola no turno da manhã, durante esse ano foi bastante infrequente; algumas vezes porque não queria ir e chorava, outras devido ao intenso frio ou clima chuvoso que vigorou no inverno de 2007, e também porque é a mais dorminhoca da família, sendo a última a levantar.

Quando está em casa, ela e sua irmã, estão sempre brincando de casinha com bonecas e materiais encontrados na casa e oficina. Também, brinca como os vizinhos Leleco e Luana, mas também brigam muito, e seu pai não gosta que fiquem na rua, então as amigas vão para sua casa ou ela vai para casa das amigas.

Ela adora assistir a novelas, filmes, cantar e dançar. Em nossas visitas, também adora ser minha cabeleireira e inventar coisas no meu cabelo. Quando descobriu que eu gostava de dançar, sempre perguntava de músicas e cds; emprestei um cd da Ivete Sangalo que ficou por muito tempo sendo tocado na casa.

Mariellen é uma menina alta, gordinha, morena e com cabelo grosso e alto, sendo que sua mãe procura mantê-lo penteado e preso. Tem um sorriso muito meigo carinhoso, sempre que nos enxergava na sua rua, era a primeira a sair correndo para dar um gostoso abraço e já nos apresentava para seus amigos. Adora olhar meu celular e as fotos que eu tirava. Participou atentamente de todas as entrevistas que fiz, sempre dando suas opiniões e pareceres.

Em relação à escola ela pouco comentava; quando perguntada dizia que não fazia nada e não brincava muito, não demonstrando muito apreço pelo que fazia na sala de aula. Segundo sua mãe, *A Mariellen não aprendeu nada até agora, só vai brincar, não entendo que proposta de só brincar? Inclusive agora ela tem falhado, não quer ir na escola, reclama e chora.* Ela afirma que o pai exige compromisso da filha.

Marilene comenta sobre as relações entre os irmãos, diz que na casa possui duplas de afinidades: Mariellen e Paulo Henrique, Luciellen e Pablo. A

mãe diz que *entre as duplas, eles se desculpam mais; se estão brincando, se batem e se machucam, se desculpam logo, mas se é com a outra, agora a outra dupla já brigam. Se é o Pablo e a Mariellen já brigam.*

Paulo Henrique junto com Jéssica, a irmã mais velha do Leleco, são os padrinhos de Mariellen; já Pablo e Mariellen são os padrinhos de Luciellen, estas duplas são consideradas os padrinhos de casa, isto é, aqueles escolhidos por manter afinidades e cuidados com as crianças, já os padrinhos da igreja são tios e avós, também escolhidos pelos pais, mas que possuem um status diferenciado. Considero que esta questão dos irmãos serem padrinhos entre eles também legitima a questão dos afetos, proteção e afinidades entre as duplas.

Luciellen tem 04 anos e frequenta no turno da tarde o Jardim da pré-escola Municipal Castelo Branco, localizada no bairro Castelo Branco I. Este é o primeiro Jardim que frequenta, sendo que no próximo ano as crianças que completam 06 anos na pré-escola passam automaticamente para o primeiro ano do ensino fundamental da escola que fica em frente, Escola Municipal João de Oliveira Martins, escola de Paulo Henrique e Mariellen.

Ela e a irmã formam uma dupla nas brincadeiras e bagunças. Durante o ano de 2007, o horário da escola impedia algumas vezes esta interação, pois Mariellen estudava pela manhã, mas também foram inúmeras as tardes que encontramos as duas brincando, pois também Luciellen às vezes faltava à escola. A dificuldade de conciliar os horários das escolas das crianças, a distância da casa, ter um adulto para levar e buscar, as mudanças ocorridas em relação aos horários de saída e à quantidade de dias sem aula, contribuem para que as meninas não sejam frequentes.

Lulu, como eu a chamava, é a menor da casa, uma menina morena e magra, tímida, com olhar baixo e às vezes meio tristonho, que mantinha um problema no olho parecendo um terçol, mas o médico ao analisá-la disse que era excesso de hormônio, diagnóstico contestado por Marilene. Mesmo parecendo tímida, segundo a professora na escola, ela apresenta uma liderança em relação aos colegas, talvez porque em casa ela tem que disputar o seu espaço por ser a mais nova, e seus três irmãos com personalidades marcantes.

A professora comenta sobre Luciellen na entrevista: *Ela não é muito de falar. Pelo que eu vejo, o retorno no nosso trabalho com ela é bem aceito. Ela é uma líder inata, ela conduz a turma. Ela é bastante participativa, e eu acho que ela cresceu bastante dentro do grupo. Cada vez mais ela está desenvolvendo este lado da liderança, porque num primeiro momento ela é muito quietinha, mas começou a comandar as brincadeiras. E eu estou vendo que de vez em quando eu tenho que interagir. Eu sei que tu tens que incentivar a liderança, mas tem que deixar que outras lideranças aconteçam e de vez em quando tem que dar uma acalmada nela “vem cá e fulano o que vai ser”, ela é sempre é a mãe, a professora, a tia, é sempre aquela que está dominando a brincadeira naquele momento. Aí “não, não, vamos trocar os papéis”, mas mesmo como filha, ela consegue dominar a situação. Ela é uma líder e muito inteligente. Ela tem aquela coisa de querer aprender, de questionar, de buscar, “porque tal coisa”, “mas porquê?” é uma criança que tem bastante potencial, todas elas têm, mas ela está buscando mais aprender.*

Luciellen e Mariellen, além de brincarem juntas nos horários em que estão em casa, compartilham os brinquedos e ajudam a mãe nas tarefas domésticas, elas dividem principalmente a tarefa de secar a louça, Mariellen seca a do almoço e Luciellen a da janta. Gostam muito de escutar forró, ficam dançando pela sala enquanto o aparelho de dvd toca no último volume. A música é uma marca em todos da família. Marilene diz que a família é muito acústica.

Leleco é o amigo preferido de Lulu que mora em frente a sua casa e estudam na mesma escola, em turmas diferentes, mas no mesmo turno. Frequentemente Paulo Henrique e uma das irmãs do Leleco percorrem o trajeto juntos até a escola para levar os irmãos. Segundo Lulu, ela adora brincar com ele de amigo e jogar cartas, ela diz que: *Às vezes eu e ele briga e depois vira amigo, aí briga e vira amigo.* A amizade de Leleco é disputada por ela, Mariellen e Pablo; todos dizem que são os melhores amigos de Leleco.

Uma brincadeira realizada entre os irmãos que expressa um pouco das relações que eles estabelecem é o “sanduíche”, que foi fotografada pela família. Eles explicam: *Essa aqui é aquela que a gente tava lá no quarto, que tava todo mundo se agarrando. O Paulo Henrique chama e diz: vamos fazer sanduíche! aí eles se jogam tudo em cima dele, aí é o Paulo Henrique em*

baixo, depois é o Pablo embaixo!”

Para Marilene, as gurias *vivem no lazer; eu estava hoje de manhã, ainda briguei. A vida não é só comer e brincar, elas não querem fazer mais nada!* A questão do lazer é vivenciada no cotidiano, não há uma separação do que é lazer; o cotidiano é vivido por todos em suas diferentes dimensões: escola, trabalho, tarefas domésticas, música, dança, jogo, brincadeira, televisão, alimentação. Esta vivência vai ao encontro do conceito que apresento para compreender o sentido de família como uma relação de afeto, esforço, investimento e o resultado de quem trabalha, come, dorme e brinca junto (Fonseca, 1995).

O cotidiano da família variou muito durante o um ano de pesquisa, como nas férias escolares em julho e no verão, períodos em que Marilene ficou em casa entre abril e agosto. Mas o que permanece são alguns horários e momentos. Pela manhã, quem acorda primeiro são os pais e Paulo Henrique; os pequenos acordam mais tarde, assim cada um toma café num horário. As crianças ficam em casa brincando ou assistindo à tevê, dizem que gostam de Xuxa e Sítio do Pica-Pau Amarelo. Mariellen é a única que vai para a escola no turno da manhã, sendo levada até a escola por um dos pais ou Paulo Henrique.

Em seguida, pai e filho iniciam o trabalho na oficina logo cedo, sempre acompanhados por uma rádio com músicas e notícias. Antes do meio dia, um deles começa a fazer o almoço, que logo é servido para que Pablo e Luciellen não se atrasem para a escola, sendo que também um deles vai buscar Mariellen que sai às quinze para o meio-dia, e os irmãos já têm que estar em escolas diferentes e distantes a Uma hora e trinta minutos. Pablo vai e volta do CAIC sozinho, e Luciellen é levada pelo pai ou irmão. Após organizarem a louça do almoço, Paulo Henrique trabalha mais um pouco com o pai na oficina, quando não tem outra atividade, e às quatro horas vai para a escola.

No final da tarde, os irmãos se reúnem novamente, aí brincam em casa ou com os vizinhos, situação que é vigiada e controlada pelo pai. Já à noite eles jantam todos juntos, isto é, almoço e janta *são sempre juntos*. Então é a noite que assistem à televisão ou filmes, brincam, jogam, conversam...

Também o clima, em especial o intenso inverno de 2007, influenciava a rotina e organização da casa e da família. Algumas modificações, como a

localização da televisão que se encontrava na sala/cozinha, no inverno foi levada para o quarto.

Para Marilene, Seu Henrique, Paulo Henrique, Pablo, Mariellen e Luciellen, estar juntos é viver o cotidiano da vida em toda a suas complexidade, sem separação por geração, adultos e crianças; é no coletivo deste contexto familiar que se dão as relações de cuidado, educação, trabalho e lazer. Marilene comenta: *Ah é! eles participam de tudo, às vezes eu brigo um pouco que a gente não tem mais privacidade, é sempre tudo junto. sempre junto, sempre junto. Sabe que eu acho que nós não somos muito de lazer. A gente tá todo mundo na função, a gente senta, brinca. Até porque agora que estou sempre em casa, então não tem muito horário, nem muito dia pra nada.*

Importante ressaltar que as crianças participavam como sujeitos ativos, estabelecendo ações e relações em todos os contextos vivenciados, como igreja, escola de samba, vizinhança, entre outras, As crianças participam e opinam sobre os assuntos, quando solicitadas e responsabilizadas das atividades domésticas do cotidiano da casa.

Deste modo, enquanto capazes de agir, criança e adulto não são diferentes, mas se singularizam no curso da ação ao se revelarem como sujeitos distintos. A ação enquanto capacidade humana, iguala, portanto, homens e mulheres, crianças e adultos, mas enquanto acontecimento no mundo as diferencia fazendo-os aparecer na sua singularidade. Entretanto, a marca da diferença não pode ser de antemão determinada, como, por exemplo, quando se atribuem características fixas tanto ao adulto, como à criança. Diferenças entre adultos e crianças emergem a partir de como se estruturam os cursos da ação para estes sujeitos, ou seja, o contexto das condições que possibilitam a ação para ambos". (CASTRO, 2001,p.43)

Assim, acredito que as condições oportunizadas no contexto familiar possibilitava às crianças exercerem sua participação como membro ativo e integrante da família.

Mariellen e Luciellen foram as responsáveis pela nossa integração no contexto da casa, recebendo-nos e inserindo-nos no cotidiano. Também procuravam conversar enquanto os adultos estavam envolvidos com atividades de trabalho. Assim, algumas vezes ao nos acolher, também reproduziam a fala dos pais: *Querem um cafezinho, gurias?*

Para as crianças quando lhes é permitido (ou mesmo quando não), elas são protagonistas sociais e ativos, portanto não é possível compreender uma

análise das relações sociais (adultos e crianças) nos contextos familiares, sem compreender que elas produzem e (re) produzem ações.

Esta vivência coletiva entre adultos e crianças no contexto familiar faz Marilene lembrar da necessidade de ter um pouco de privacidade entre o casal: *Eu digo pra ele (referindo-se ao marido): vamos ter que voltar a namorar, sair né, pra dar uma renovada. Se não fica muito no lugar, sair um pouco da rotina diária, a gente não tem privacidade pra conversar, a gente tem que sair pra conversar um pouco.*

Ela lamenta que o casal não sai mais para ir num baile, passear, mas que possui esta intenção. Uma das atividades de lazer que fazem todos juntos é visitarem seus familiares e assistir a filmes em dvd : *eu sempre trago variado. trago desenho, trago comédia, eu gosto mais de comédia então trago mais comédia. Já o Paulo Henrique traz de aventura, de guerra, eles gostam mais.*

5.5.2 Itinerário um: a casa

É muito interessante falar sobre como esta família chegou ao bairro e como tem sido o processo de construção da casa, e também da oficina, pois a casa também revela um pouco da “historicidade” deste contexto familiar.

Foi um encontro entre Seu Henrique e o terreno localizado na rua B número 18 do Bairro Castelo Branco II, onde estão construindo a casa e a oficina de chapeamento. Eles contam com orgulho sobre tudo que já passaram para chegar até aqui.

Marilene e Henrique quando casaram, foram morar no bairro Hidráulica. Henrique jogava bilhar com Nadir no mesmo bar e começaram a fazer amizade, sendo que mais tarde se tornaram compadres. Nadir (pai de Leleco) e sua família mudaram-se para Castelo e já fazia seis meses que eles moravam no bairro, quando Henrique e Marilene foram visitá-lo e lhe mostrou o terreno que havia na frente. Ela conta como foi este itinerário: *Não! Quando eu vim pra cá, eu fiquei aqui num trailer mais de um mês. Eu trabalhava né, quer dizer que eu vinha de visita né, só pra controlar o terreno. Quando foi novembro... hum, novembro! nós viemos de vez pra cá, sem móveis sem nada, só com a roupa do corpo e as coisas pra comer. No trailer. Pra poder fazer a*

peça, comprar o material e trazer tudo pra cá, né. Aí foi o que aconteceu. O Henrique comprô o material e nós vinha pra cá no final de semana. Aí em seguidinha levantou a peça. Eu já tinha o Paulo Henrique. Ele fez quatro anos aqui. Ele tinha três. Ele fez em janeiro, no mesmo ano que ele fez três anos nós viemos pra cá. Aí os quatro anos nós fizemos uma festa com bolinho e tudo. Aí ele fez aquela peça e fez o banheiro. No começo, quando fez a pecinha, não tinha o banheiro. O banheiro era na rua.

Um ano após, já morando no bairro e ainda morando numa peça e sem luz, Marilene engravida de Pablo. Ela conta: *Meu pai quando era vivo até mexia comigo dizendo: quem será que vai dar a luz primeiro. Eu ou a CEEE. Ai a CEE deu uns dias antes de mim, que eu vim pra casa com o Pablo já tinha luz. Isso, que quando viemos pra cá já tinha bastante gente. É que ficou muito aquilo assim, vinha um e ia embora, vinha outro até que os que vieram ficaram e se estabilizaram, aí sim.*

Já faz onze anos que moram nesta casa e finalmente, através de uma reivindicação do pessoal da Associação de Moradores, eles vão conseguir legalizar os terrenos junto à prefeitura municipal, através de um parcelamento para esta regularização.

Atualmente a casa fica no fundo do terreno, e sua construção ocupa toda a largura do mesmo, que se encontra rebocada, mas sem pintura. A construção comporta quatro peças: banheiro, uma sala com cozinha ampla e dois quartos, um do casal e outro das crianças, que possui entre eles uma divisória de madeira e sem portas. Toda casa está sem forro, e o piso é de cimento, o que a torna muito fria e úmida no inverno.

Ao entrarmos na casa, encontramos uma varanda com uma máquina de lavar roupas, um tanque e alguns materiais da oficina, como compressor de ar e latas de tinta. Imediatamente à esquerda está o banheiro, com vaso, pia, chuveiro elétrico, e um pequeno basculante para a rua. O banheiro não tem azulejos, e o local do chuveiro é aberto, permanecendo muito frio. Mas isto não era motivo para evitar o banho. Marilene fala sobre os banhos: *A Mariellen é mais gostosinha, tá na hora vai! Paulo Henrique já está grande né. A Lu e o Pablo se puderem fugir... A Luciellen ontem mesmo gritou, gritou que parecia que estava matando. O Henrique até veio olhar o que estava acontecendo. Tava tomando banho! E tomam banho todos os dias, não é de que não está*

acostumado a tomar banho no inverno. Mesmo com frio! Todos os dias! Tá! Só se tiver muito frio, aí choveu, ela não saiu pra rua, aí eu dou uma chance. senão eu sou banho!

Em frente ao banheiro fica a sala/cozinha, que possui um sofá de dois lugares, uma mesinha com televisão (que no inverno foi para o quarto do casal), geladeira, pia, armário, fogão e mesa com cadeiras.

É em cima do refrigerador azul com alguns pontos de ferrugem que são guardados materiais de uso comum para higiene e beleza da família, como creme de pentear, pente e escova e perfume. Local solicitado por todos, e muito utilizado; por exemplo, todos os presentes dados por mim foram colocados neste local.

Já no armário ao lado eram guardados louça e mantimentos; geralmente quando as crianças estavam com fome, iam até lá verificar algo para comer, e Marilene comentava: *Olha aí, já tão com fome, já querem algo para roer* ou brigava com as gurias *Dá para esperar um pouco a hora do almoço?*

A mesa era pequena, mas comportava os seis, quando fomos tomar café, alguns ficaram sentados no sofá e cederam as cadeiras para nós. Seguidamente, era na sala-cozinha que permanecíamos conversando. Também havia uma mesa de som e tevês que, no inverno, foi levada para o quarto. Embora o espaço fosse pequeno, a sala era bem aproveitada por todos que conviviam, almoçavam, jantavam, conversavam, ouviam música, limpavam, lavavam a louça...

No quarto das crianças havia dois beliches, mas quase não tínhamos acesso a este local. Já no quarto do casal havia uma cama, uma mesinha com televisão e dvd e guarda-roupa de quatro portas, que era comum a todos da casa.

No inverno era neste quarto que todos permaneciam para juntar-se e assistir à tevê e filmes e esquentar-se do frio. Segundo Marilene, *No frio fica todo mundo juntinho, tudo grudado*. Algumas vezes sentamos ali na cama para conversar, assistir a um programa, ver roupas. Uma poltrona ficava ao lado da cama e foi ali que entrevistamos Marilene sobre o cotidiano da família numa tarde fria de julho.

A casa é bastante fria, devido ao telhado não ter forro; geralmente pairava no ar o cheiro dos materiais utilizados na oficina ou do cigarro de

Marilene e/ou Henrique, mas o som do rádio ou de um cd, geralmente estava ligado!

No espaço da frente do terreno, está sendo construída uma oficina com altura para a entrada de caminhões, pois atualmente só entram duas cabines ou um caminhão. Durante a pesquisa, acompanhamos o crescimento da estrutura da oficina, os muros, início da colocação do telhado, portão, compra de novos materiais, entrada de cabines amassadas e opacas e suas saídas com cores fortes e brilhantes. Para seu Henrique era sempre com orgulho que falava dos seus projetos para o seu “garajão”.

Ao lado do muro da oficina há um corredor de entrada para que no futuro possam separar a entrada da oficina e a da casa. Muitas vezes utilizamos esse corredor, pois na entrada da oficina encontravam-se dois grandes guardiões e membros daquele contexto familiar: a Nega e o Golias que são dois cães grandes que ficam presos na entrada da casa, procurando manter a segurança do local. Entre a garagem e a rua fica um portão alto de madeira que impede a visão para quem está de fora.

Tentei apresentar o “retrato” deste contexto familiar, apresentando as lógicas que tecem o cotidiano da vida e o cuidado e a educação das crianças. Nesse sentido, poderia dizer que a casa é a moldura deste retrato, porque, de alguma forma, ela envolve, abrange, abarca e contém esta família. A casa é a tradução do itinerário que a família percorreu; também é um signo dos caminhos que ainda sonham em percorrer. A conclusão da construção da casa e da oficina é um dos sonhos almeçados por todos, mas acredito que o grande sonho de Marilene e Henrique é em relação aos filhos: *que eles sejam mais que a gente(...) mais em tudo.*

Numa das visitas, apresentei uma foto de toda a família para Marilene e perguntei o que ela sentia quando olhava aquela imagem. Ela faz um sorriso e um longo silêncio: *É.. Eu fico olhando como o tempo passou... Oh, o Paulo Henrique tá maior do que eu. O Pablo já tá grandão, a Lu que é o nosso bebê já vai fazer seis anos.*

Comento que o tempo passa e ela continua: *Que bom! Mas eu tô louca que fiquem todos adultos.(gargalhadas nossas),é, eu digo pro Henrique, acho que só aí que vou me sentir mais renovada, porque eu ainda fico muito em cima deles. Eu acho muita responsabilidade pra mim; é quatro, né! É muita*

coisa pra mim e é tudo comigo. O que eu pretendo de bom pro futuro, pra eles eu tento botar, mas não é tudo que entra; então eu quero sentar os quatro adultos e ver qual foi o resultado de todo esse trabalho. Eu poder criticar o meu trabalho.

Para Marilene, criar e educar os filhos, é um processo que envolve investimento que terá um produto final, para ela o **ser mais**. A compreensão de Marilene permite-me fazer uma relação com a concepção de Charlot (2000) de educação como um processo de **hominização**, de produzir um ser melhor, mas que precisa de um investimento, relacionado a quando Marilene dizia: *eu tenho que botar!!*, *mas não é tudo que entra, relacionando os valores, normas e disciplinas com que educava os filhos*; **singularização**, que é construída a partir das relações e disposições sociais e individuais; neste caso, a partir das responsabilidades compartilhadas entre os irmãos, nas divisões das tarefas domésticas, bem como na forma em que cada criança (re)agia a essas relações, produzindo sujeitos singulares e diferentes, embora membros do mesmo contexto familiar e, por fim, de **socialização**, que é compartilhada e complexa, que ocorre nas interações das crianças com o mundo a partir das relações com seus pares, comunidade, escola, vizinhança, mídia, entre outros.

No contexto familiar de Marilene, compreender a educação das crianças como um investimento envolve questões objetivas (questão econômica), subjetivas (conflito e permanecer em casa ou trabalhar) e conflitos inúmeras vezes expressos por Marilene, em especial entre a constante tensão entre trabalhar e dar oportunidades para os filhos ou ficar em casa. Ela enunciava: *Não dá para ter tudo, ou eles ficam soltos e mal educados, mas têm as coisas, ou eles ficam educados com a mãe em casa e não têm as oportunidades! Eu gosto da rua, gosto de trabalhar, de ter o meu dinheiro, de não depender de ninguém!*

5.5.3 Itinerário dois: o trabalho de Marilene

Quando iniciamos a pesquisa, Marilene estava trabalhando como doméstica para substituir uma licença maternidade numa casa na Praia do Cassino (localizada a 15 km do centro da cidade de Rio Grande) e durante cinco meses dividiu-se entre a casa e o trabalho, mas sabia que era um

trabalho temporário, permanecendo sua casa e as crianças aos cuidados de Paulo Henrique que, segundo os pais, ele foi ensinado desde pequeno a ter a responsabilidade e cuidar dos irmãos. Portanto, nesse contexto familiar, o cuidado e a responsabilidade dos irmãos maiores pelos menores é uma questão “natural”, isto é, faz parte de sua cultura e educação. Marilene, quando pequena, também passou pela mesma experiência, pois sua mãe sempre trabalhou fora e ela ficava em casa com suas irmãs.

A experiência de voltar a trabalhar temporariamente fora de seu ambiente doméstico envolvia sentimentos, expectativas que ela já havia vivenciado. Assim, ela sempre deixou claro com a “patroa” que era uma substituição, mas que sua prioridade eram os filhos. Conta: *Quando eu peguei o serviço lá, eu falei pra ela que quando comessem as aulas eu teria que parar. Eu fui só pra render a licença maternidade da guria. Aí ela disse, caso a outra guria não poder voltar e tu quiseres ficar, a gente arruma um jeito. Ela falava: se tem alguma reunião a gente te libera cedo... já tinha até conversado com ela, se eu fosse ficar, a outra tava com jeito de que não queria ficar, mas voltou.*

Portanto, quando em março iniciaram as aulas das crianças, a família vivenciou as dificuldades de conciliar trabalho e cuidado e educação dos filhos, principalmente porque os quatro estudavam em horários e escolas diferentes. Marilene não vai trabalhar no primeiro dia de aula para poder levar as crianças; ela diz: *eu acho importante conhecer a professora, sentir o clima! Se ela (referindo-se a patroa) não entendesse, eu ia embora, porque não iria abrir mão! Se ele não acha importante os meus filhos!*

Tendo como prioridade os filhos, mesmo sendo convidada a permanecer no trabalho após o período da licença, ela opta por retornar a casa, pois considera que Paulo Henrique estava sendo muito prejudicado, tendo que dar conta dos irmãos pequenos, além de seus compromissos escolares. Ao analisar este processo, comenta: *eles não mudaram muito, a ponto de traumatizar na minha ausência. Não! Foi um período leve. Aí quando eu fiquei em casa, que eu comecei a analisar eles melhor, aí foi que eu vi que eles tinham mudado mesmo, mas num sentido bom. Eles amadureceram, estavam mais independentes de mim. Já não estavam contando tanto assim comigo pra fazer aquelas coisinhas básicas. Eles viram que podiam fazer sozinhos. Aí*

ficamos aquele tempo e eu voltei a rotina antiga, antes de eu trabalhar. Eu tomei a liderança, eu fazia tudo, eu achei que protegia, achei que sentiam muito muito a minha falta. Comecei a me empenhar e fazer mais, sempre achando que eles dependiam muito de mim. Aí eles voltaram, simplesmente retrocederam naquele sentido de dependerem de mim.

Marilene ao voltar para o cotidiano da casa percebe o “amadurecimento dos filhos” e a autonomia que desenvolveram na sua ausência, observa o potencial que as crianças possuem para realizarem tarefas do cotidiano, mas toma a decisão que não vai procurar emprego; só iria trabalhar *se alguém batesse na sua porta*. Após quatro meses em casa, ela recebe uma proposta de emprego a partir das referências do trabalho anterior: trabalhar como doméstica das 8h da manhã às 20h e cuidar de dois meninos (5 e 9 anos) que no período da tarde frequentam a escola, e ganhar um salário mínimo e horas extras. Ela decide retomar o trabalho, principalmente porque nesse período, Henrique começou a trabalhar na oficina em casa. Assim, inicia-se um novo processo no cotidiano daquela família, agora o pai estaria na liderança da casa e do cuidado dos pequenos, com o auxílio de Paulo Henrique.

O estudo feito por Hochschild (2004) sobre “As cadeias globais de assistência e a mais valia emocional” apresenta como o capitalismo global afetou as relações de trabalho, em especial quando falamos de trabalho de empregadas domésticas que são pagas para cuidar de crianças. Hochschild aponta que

quando o trabalho não-remunerado de criar um filho transformou-se em trabalho remunerado de pessoas empregadas para isso, o baixo valor de mercado do serviço, menor que o de trabalhar na carrocinha de cachorros ou na aferição de relógios de estacionamento dos EUA, não só revela o valor sempre baixo do trabalho de tomar conta como o reduz ainda mais. A queda do valor da criação das crianças em qualquer lugar do mundo pode ser comparada à queda do valor dos alimentos básicos em relação aos bens manufaturados do mercado internacional” (p.206)

Marilene faz a opção pelo trabalho, para cuidar de duas crianças e fazer o serviço da casa, das 8h da manhã às 20h, ganhando em torno de R\$500,00. Sua patroa era uma professora do município que também trabalhava 60h semanais, e provavelmente seu salário não chegue a R\$2000,00.

Marilene encontrava no rodízio entre o filho mais velho e o marido que trabalhava em casa, uma forma de cuidar das crianças pequenas e da casa. Sua patroa encontrou no trabalho pago e doméstico de Marilene a possibilidade de partilhar o cuidado dos filhos e da casa.

Ela sempre falava orgulhosa do trabalho e da responsabilidade e respeito que sua patroa lhe confiava, as duas são uma parte de uma rede de “assistência” e criação de crianças pequenas que possuem custos e valores diferentes. Marilene continua analisando o rodízio que houve no seu contexto familiar: *Eu voltei a trabalhar, e eles ainda não se ligaram que eu não estou! Eu não tenho mais tempo pra fazer o que eu fazia por eles. Aí eles simplesmente largaram de mão, no sentido de – o café, a comida – agora o Henrique tá em casa, o Henrique faz a comida pra eles, mas eles não têm muito horário. Quando eu tô final de semana, eles são independentes, eles fazem os cafés deles, raramente eles me pedem pra fazer o café.*

Na tentativa de compreender este rodízio e conversar sobre como Marilene, Henrique e Paulo Henrique tinham lógicas diferentes no cuidado e educação das crianças pequenas, Marilene estabelece uma relação com sua história de vida, com a criação que teve! Salienta: *Eu não sou muito, não sou muito de regras, de ordem, não é muito comigo. Eu acho que é porque a minha mãe sempre trabalhava e esses momentos assim, de chegar perguntar o que tu fez.? Questiono: Tu não viste? Não vi nada disso! reuniões e tudo ela não ia em nada. Tinha que trabalhar.*

Penso que as disposições elaboradas por Marilene em sua criação, o desejo de empoderar-se através do trabalho, a possibilidade de ter o marido e o filho como um companheiro na divisão das tarefas domésticas, bem como os filhos já estarem numa fase de não dependência, foram fatores importantes em sua decisão pela continuidade do trabalho!

Marilene, ao tomar a decisão de trabalhar, expressa o sentido de “empoderamento”, compreendido como a possibilidade de “exercer a capacidade de escolher de acordo com seu próprio e livre desejo”, bem como “a capacidade de as pessoas descobrirem e desenvolverem suas capacidades para vencerem e superarem problemas individuais ou socioestruturais.

Ao começar a trabalhar e ganhar o dinheiro pelo seu trabalho, esse “empoderamento” revela-se em duas possibilidades na educação dos filhos:

poder oferecer mais oportunidades e também fazer-se mais bonita, pintando os cabelos com henna, comprando roupa nova, brincos, indo ao supermercado, entre outros.

Friedmann (1996) considera que o “empoderamento” da camada mais pobre da população é condição necessária para o desenvolvimento de uma democracia participativa e Stark (1996) afirma que ele envolve democracia e equidade na tomada de decisões no nível sócio-econômico e político. No nível micropolítico do contexto familiar de Marilene, essa decisão está articulada com as relações de equidade entre ela e o marido, pelo fato de os filhos já estarem crescidos e terem autonomia suficiente para realizarem tarefas cotidianas, bem como de ela não cumprir o estereótipo de que é papel das mulheres permanecerem em casa, já que, durante sua infância, sua mãe saía todos os dias para trabalhar e ela ficava com sua irmã.

A relação entre a decisão de trabalhar e o papel de Marilene vai ao encontro da idéia de que o empoderamento é um processo social, psicológico, político e econômico das mulheres (Friedmann,1996). Segundo ele, “todo o acréscimo de poder que, induzido ou conquistado, permite aos indivíduos ou unidades familiares aumentarem a eficácia do seu exercício de cidadania” (p.8)

O trabalho de Marilene oportunizou que financeiramente a família esteja em melhores condições, pois além do “salário certo” recebido por ela, dando garantia para o pagamento da alimentação, luz, água, isto é, suprimindo as necessidades básicas da família, ela estabelece uma rede de relações que traz inúmeros benefícios à sua família, como doação de roupas, contato com pessoas de níveis culturais e econômicos diferentes, acesso a informações e até mesmo, no caso específico vivido por ela, receber uma indicação via secretaria de educação para conseguir uma vaga para Pablo.

Marilene considera: *É, agora tá bom, os dois trabalhando e o Henrique em casa supervisionando, e tá todo mundo grande, todo mundo ajuda. É bom ter salário certo. Eu recebo e vou para o super, encho o freeser.*

Marilene sempre foi muito clara em relação ao seu gosto por trabalhar, ganhar dinheiro e ser independente, mas ao perceber a dificuldade de que os filhos e o marido compreendam sua rotina pesada de trabalho fora de casa e que, ao chegar em casa necessita descansar, leva-a a refletir sobre esta dupla jornada, considerando que é por este motivo que a maioria das mulheres não

trabalha fora. Ela afirma de forma reivindicatória: *é por isso que as mulheres não querem trabalhar, pois fazem tudo fora e depois têm que fazer em casa para ganhar 400 reais. É difícil, mas eu gosto de trabalhar fora, ainda mais agora que eles tão tudo grande, sabem se virar, mas para quem tem filho pequeno não vale a pena!*

Para isso, em diferentes momentos, ela precisou impor-se para definir papéis, o que ela denominou de “paredão”⁶⁹, isto é, com o objetivo de rever as rotinas da casa, participação das crianças nas tarefas domésticas, responsabilidades do marido e dos filhos, priorizou as necessidades de todos compartilharem das tarefas e principalmente que se encaixassem numa nova rotina, pois sua carga de trabalho é longa. Daí a necessidade da conversa paredão. Ela explica: *Aí agora, no final de semana passado, eu coloquei os cinco, incluindo o Henrique, e fiz um paredão! Botei todo mundo no paredão! Vamos ter que se organizar! Porque eu solto às seis e meia do Cassino e chego aqui às oito. Pego o ônibus lá pelas sete e quinze. Eu chego, se deixaram janta pra mim fazer, banho pra dar nelas, porque banho só empurrando senão nenhuma delas toma banho, me esperam. Então aí eu peguei e falei: tudo por mim não! Vamos começar a cair a ficha, porque já faz sete meses que eu tô trabalhando, já deu pra se flagrar que eu não tô sempre. Só no final de semana que eu tô em casa, aí eu dou banho, passo creme no cabelo, faço o que tiver que fazer, mas é só final de semana. Dia de semana todo mundo tem que ser independente. Eu quero ver quando começar as aulas né! Como é que vai ser. Porque tem que arrumar o cabelo, é tudo cabelo crespo, tudo cabelo brabo, e só tomar banho e sair não dá!*

A lógica do cuidado e da educação da mãe, mesmo estando longe permanece: precisam ser independentes, realizando tarefas básicas, como, por exemplo, a higiene já que o cuidado com os cabelos, tarefa que necessita de tranquilidade e habilidade, seria desempenhada pela mãe nos finais de semana, mas o básico, as crianças tinham condições de desempenhar!

Nesse sentido, o cuidado é uma dimensão da forma que Marilene educa seus filhos, cuidar de si e do outro, ter um bem-estar psicossocial, cuidar do

⁶⁹ Penso que, motivada pelo Programa Big Brother da Tevé Globo, ela realizava um paredão com o objetivo de realizar uma avaliação de seus participantes.

corpo, desenvolver autonomia e independência, tarefas que se cumpriam na presença ou não dos adultos, as crianças compartilhavam esses sentidos ao estarem juntas em seu contexto familiar. Foram muitas as oportunidades que tive no cotidiano desse contexto familiar de vivenciar o cuidado como uma dimensão da educação que era vivenciada a partir de uma lógica de autonomia e cooperação, vividos coletivamente por adultos e crianças.

Diário de Campo- 26/9/07- MANHÃ

Logo que chegamos seu Henrique estava saindo para buscar cigarro no mercadinho, e os guris à volta dele; no seu retorno nos convida para entrar e sentar. Ficamos conversando e enquanto isso ele começa a fazer a função do almoço, pede ajuda para Pablo lavar as panelas grandes e Paulo Henrique varre o quarto do casal, dobra as cobertas e arruma as camas. Em seguida, separa a roupa de Lucielllem para ir na escola (calça, calcinha, camiseta, meias e tênis), avisa o pai que irá sair, pois tem aula de educação física e a professora já chamou a atenção que ele não podia faltar. Começa a colocar os tênis e se arrumar. Seu Henrique pede que Pablo desse comida aos cachorros. Conta que geralmente compra galinha no açougue e faz com arroz num panelão que dura uns três dias, mas que estava sem o seu fogãozinho! Pablo pega os restos das panelas e dá para os cachorros. Seu Henrique nos oferece café e tomamos um cafezinho conversando com ele.

Dali a pouco entra Lucielllem em casa, dizendo que vai entrar no banho sem ninguém mandar ou chamar; ela olha a roupa que o irmão separou, vai para o banheiro, tira a roupa e inicia o seu banho. Tento acompanhar e às vezes ofereço ajuda, mas pelo que percebi, ela está acostumada a fazer tudo sozinha, só não liga o chuveiro, pois é duro. Pede-me para alcançar a toalha e pego a que se encontra no banheiro (pergunto se é aquela, pois está suja e úmida) ela afirma que sim e vai se secando. Começa a se vestir, novamente ofereço ajuda, mas ela faz tudo sozinha, pedindo-me unicamente para amarrar seus tênis.

Comento com seu Henrique que todos estão participando, cada um fazendo a sua parte e ele diz: “Bah, eu falava da Gata! Mas não é fácil manter o pessoal em ordem, essa gurizada é difícil, e eu cobrava da Gata!” Seu Henrique, comenta: “É a gente é diferente, a Gata é muito calma, tu vê a calma dela com esta história do colégio do Pablo, já com o Paulo Henrique é muito esporte e pouco estudo. Na minha opinião, só podia jogar se tivesse nota boa!

Conversamos sobre a continuidade de seu trabalho em casa. Ele disse que já tem vários caminhões para reformar, mas precisa se organizar pois na sua oficina só cabem duas cabines ou um caminhão inteiro.

5.5.4 Bah, eu falava da Gata! Mas não é Fácil Manter o Pessoal em Ordem, essa Gurizada é Difícil,[...] é a Gente é Diferente[..])
As Diferenças nas Lógicas de Cuidado e Educação das Crianças

Nesse contexto familiar, as crianças vivenciaram coletivamente formas diferentes de cuidado e educação. Ora quem regia era o irmão mais velho, ora a mãe, ora o pai, cada um com um ritmo, uma forma de falar, lidar com as situações, impor limites, regras, definir punições e castigos.

Numa das conversas sobre o cotidiano das crianças e os programas de televisão que assistem, questionei se elas tinham algum horário para assistir televisão, já que observava que isto não acontecia, sempre que tinham desejo ligavam a tevê, independente do horário ou programa. Marilene esclarece: *Não sou de impor regra, toda hora é hora!* Pergunto: o pai que é? *Ela responde: O pai é que é o homem das regras.* Então resumo: O pai é o homem das regras e com a mãe, "toda hora é hora"! Como vocês fazem? Mariellen, explica: *Um dia pra cada um!* Marilene pergunta para ela: *Tu estás falando do serviço?! Pra lavar a louça. É, o Henrique colocou uma dupla lava ao meio dia e a outra dupla lava de noite. No caso ela que estuda de manhã, na hora do almoço ela já está em casa, então ela e Paulo Henrique lavam a louça do almoço. A outra dupla lava à noite. o Henrique que botou essa regra. O pai dela que botou, isto que ela está dizendo.*

Nesse sentido, a educação dá-se numa complexidade tecida por uma trama, ora manuseada pelo pai, mãe ou irmão, mas todos preocupados em tecer uma linha que "enrede", "assegure" que os pequenos, Pablo, Mariellen e Luciellen possam crescer bem, isto é, a preocupação é muito maior com o hoje, do que com o futuro! Em todo esse período que convivi com eles, não presenciei atividades, planejamentos, que pudessem ser remetidos ao futuro, mas uma preocupação com o presente!

Nesse contexto familiar, assim como apresentado por Thin (2005), observei que os modos de socialização acontecem no cotidiano, não há uma separação entre tempos, espaços de aprendizagem e vida, mas adultos e crianças na convivência. "Os pais não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos, como podemos observar nas famílias de classes médias e superiores" (p.7).

Foi no cotidiano, ao conversar sobre novelas, jogos de cartas, ida ao mercado, nas decisões de compras, nos relatos sobre morte no bairro, nas brincadeiras, na lida domésticas, nas responsabilidades solicitadas pela escola, entre outros episódios que presenciei, as lógicas e valores que eram tecidas no cotidiano não tinham um planejamento elaborado e prévio.

Paulo Henrique sempre muito preocupado com que as meninas cumprissem os combinados, realizassem suas tarefas e brincassem em casa, com a responsabilidade que elas deveriam ter. Já Marilene estabelecia uma preocupação com os cuidados básicos de alimentação, higiene, com o compromisso da escola e nas relações de respeito e solidariedade entre os irmãos. Já o olhar de Seu Henrique era para a escola, aprendizagens, notas, provas, frequência, além de solicitar o cumprimento das regras e responsabilidades que eram estabelecidas pela instituição escolar, inclusive para as meninas que frequentavam a pré-escola.

Também as crianças sabiam como lidar com cada uma das solicitações e tinham suas formas de transgredir! Sobre esta questão, Marilene comenta: *ah, é só comigo só querem brincar, com o Henrique é diferente!*

Mariellen preferia que a mãe ficasse em casa, pois ela deixava brincar nos vizinhos, e brigava com Paulo Henrique quando ele solicitava sua ajuda nas tarefas domésticas. Já Pablo adorava ajudar nos afazeres que envolviam água, vassouras, objetos, e Lucillen fazia suas tarefas geralmente brincando.

Percebi que havia um diálogo sobre as regras das crianças, e até mesmo uma certa flexibilidade, como no caso da regra da louça: *Eu tava até comentando com Henrique, no final de semana vamos fazer uma regra perseguida mesmo, porque às vezes eu fico com pena, tá muito frio, aí eu digo vou botar pra lavar louça, as vezes está dando um programa que eles gostam. terça mesmo tem Casseta e Planeta e Diarista que eles gostam e eu lavo em cinco minutos e eles levam duas horas lá né. Aí eu digo deixa que eu lavo que eu lavo ligeiro! aí no outro dia a outra dupla já fica assim: ah lavou pra eles e não vais lavar pra nós! E aí acaba que tô almoço e janta lavando direto. Aí, no caso, começa na segunda porque no final de semana Henrique botou na regra que eu lavaria e ele secaria. No final de semana eles não iam fazer nada, só durante a semana.*

Pergunto: No final de semana é o pai e a mãe?

Ela diz: É para eles não fazerem nada.

Afirmo: Só descansar. Ela diz: É, mas sabe que seguida que eu parei que o Henrique veio pra casa, principalmente, ficou aquela regra assim, todo mundo levantava e arrumava sua cama de manhã... tinha aquela hora lavavam a louça.

Marilene, mesmo não sendo “das regras” considera importante a atitude do marido em relação à necessidade de regras para que todos possam ajudar na organização e realização das tarefas domésticas, tornando-se uma necessidade também para ela.

A relação com a escola é vivenciada de formas diferentes entre os pais. Para Marilene, a sua grande preocupação é que *eles sejam mais do que a gente* e considera que o estudo é uma das possibilidades, portanto para ela, que estudou pouco e teve três repetências, estudar é importante, por isso ela procura estar atenta às necessidades, dificuldades das crianças na escola, acompanhando-as. Entre suas rotinas de trabalho e casa, muitas vezes conversamos sobre a escola das crianças e ela sempre tinha comentários e um olhar analítico sobre a educação dos filhos na escola!

Diário de Campo, 29 de setembro de 2007 – casa da Marilene – sábado de manhã

Interessante vir para a pesquisa num sábado pela manhã; às vezes me parece que pouco muda a rotina, o clima, independente do dia da semana, pois o que rege a rotina é o trabalho, o horário.

Para Marilene, agora mudou, sábado é dia de colocar a sua casa em ordem, fazer faxina, arrumar a bagunça da semana, já que durante toda a semana ela passa das 8h às 20h trabalhando numa “casa de família”(é a forma que o pessoal usa para designar trabalho doméstico). Marilene, diz que coloca tudo abaixo para limpar, e que eles fazem muita bagunça. Aproveitei para ir na casa nesse dia para acompanhar um pouco dos momentos de todos juntos, já que nos dias de semana cada criança tem um horário.

Era uma linda manhã de sol, cedo já havia crianças brincando na rua, homens conversando, arrumando cavalos para sair na lida!

Cheguei à casa de Marilene bem na hora que ela estava indo na venda comprar cigarro, disse para eu ir entrando que o pessoal estava em casa. Pablo estava jogando bolita no pátio de casa; aproveitei e pedi uma aula. Ele me ensinou com calma o método, forma de jogar, regras...depois veio Paulo Henrique e ficou junto, desafiando Pablo. Eu fui muito ruim na bolita, então a disputa ficou entre os dois. Paulo Henrique martelava algo da oficina do pai. Pela primeira vez a oficina estava vazia, o caminhão vermelho foi entregue e Seu Henrique já estava com planos de arrumar mais dois, inclusive nesta manhã foi ver essa possibilidade.

Explica que vai conversar com o pessoal, pois assim fica muito cansativo e chega final de semana tem fazer tudo em casa, já que trabalha de segunda a sexta. Ela diz que combinou de arrumar com todo mundo na sexta e sábado pela manhã, para poder sair no sábado ou no domingo. Conto que quando cheguei durante a semana, estava todo

mundo ajudando, cada um fazendo uma coisa! E ela comenta: *ah, é só comigo só querem brincar, com o Henrique é diferente!*

Ela refere-se como as crianças lidam diferente com ela e com o marido, ela começa a relatar como percebe cada filho e como eles andam na escola:

Luciellen é uma criança meiga e líder, foi desenvolvendo a liderança, a profe fala que ela comanda na escola e aqui às vezes também.

Tô preocupada com a aprendizagem do Pablo, parece que não aprende!

Paulo Henrique tá grande, já não me preocupa mais.

Mariellem não aprendeu nada até agora, só vai brincar, não entendo que proposta de só brincar? Inclusive agora ela tem falhado, não quer ir na escola, reclama e chora”

Nesse sentido, o “Mito da Omissão Parental”, discutido por Lahire (1997) ao analisar as relações famílias-escola, também foi observado nesse contexto de pesquisa. Seu Henrique também estudou pouco, até a 4ª série, mas tinha muitas habilidades como contador da associação, e até mesmo “engenheiro” fazendo projetos para a casa e prédio da associação. Mas ambos, pai e mãe, embora com pouca escolaridade, mantinham uma preocupação constante com os compromissos vinculados à escola das crianças, mesmo as meninas que não tinham a obrigatoriedade na educação infantil, eles consideravam importante, pois *era para pegar o compromisso.*

S - É o compromisso de ir à escola!

M - É de aprender, de perguntar. É, ele pergunta muito o que tu fez, gostaste.

S - E tu, como és?

M- O Henrique é mais. O Henrique que exige deles.

S- Nota? O que ele exige?

M:-Tudo, nota... Ele quer notas boas. Se tira sete ele não está satisfeito, ele quer dez! Não é assim eu digo pra ele. que não é assim, é claro que a gente quer que eles sejam mais que a gente.

S - Mais que a gente em que sentido?

M - Mais em tudo que agente né!

Esta pesquisa também possibilitou compreender as lógicas das famílias das camadas populares no que se refere à educação das crianças pequenas, percebendo sua preocupação com relação à inserção destes nos processos coletivos de educação, embora esta relação não fosse tranquila e até mesmo dissonante.

5.5.5 Itinerário três: a escola

Portanto, a escola ocupa um espaço importante na vida dessas crianças e de todos envolvidos no contexto familiar. A rotina, os horários, a organização do cotidiano da casa e do trabalho dos adultos movimenta-se em função da escola das crianças.

Novamente saliento a opção de Marilene por investir no acompanhamento do cotidiano dos filhos no que se refere à casa e à escola, embora em alguns momentos percebesse uma certa “contradição”, entre o que sentiam e expressavam em relação à escola e como realmente agiam, como, por exemplo, quando não havia uma insistência para que as meninas fossem na escola, ou até uma reivindicação mais participativa na escola de Pablo que tinha tantos problemas com horários e faltas. Em todas as nossas visitas, nunca presenciei a realização das tarefas escolares, mas, segundo Marilene, eles fazem tudo sozinhos, e Henrique cobra o compromisso com a escola.

Henrique e Marilene consideram que a falta de “comunicação” entre a família e a escola tem sido a maior problemática. Na entrevista final, ao conversar sobre a relação com a escola, ela argumenta: *No meu caso foi ausência total. Nunca mandaram perguntar por que eu não ia lá, mas isto é sempre, até quando eu estava em casa!* Pergunto: nunca teve uma relação? *Nunca! Eu só fui uma vez que me chamaram no colégio o Paulo Henrique, eles se empurraram lá, os guris, e quebraram o vidro da janela. Aí a professora me chamou pra conversar, eu dei uma dura nele!* Questiono: a única vez que te chamaram foi esta? *Sim.* Pergunto: E a das gurias? *Se me chamarem lá? Eu chegava no portão, largava e ia embora, nem bom-dia davam, nem ela nem ninguém, mas se eu for lá na diretora e chamar pra conversar, ela vem numa boa. É, no colégio João de Oliveira. Ali no colégio da Lu também as gurias são muito...* Procuo esclarecer: Assim quando tu queres conversar, mas no dia-a-dia..? *Não. O colégio da Lu é assim, elas conversam, elas comentam, Lu tava assim ... já é mais ... nos dos outros é mais difícil. O colégio do Pablo então, nem se fala! Se tu não for perguntar...* Amplio a questão: E como tu achas que deveria ser? O que tu sentes falta? Tanto da parte da família como da parte da escola? *Eu acho que é comunicação mesmo. Eu não tenho tempo. Escrevo um bilhete, “professora não tenho tempo de conversar contigo, qualquer coisa*

manda bilhete". Que a gente conversasse só por bilhete. Pergunto: Mas tu fazes isto? Não, não faço porque não me deu ouvido, por duas vezes mandei bilhete pra ela e não veio retorno.

A relação família e escola acontece numa complexidade em que, a partir das considerações expostas por Marilene, a comunicação seria um fator importante que poderia contribuir para a efetivação de uma relação mais construtiva para ambos, em especial para as crianças!

Para os familiares, que pouco têm acesso ao cotidiano escolar, seria necessário encontrar estratégias de participação, interação, gestão e comunicação mais efetiva, em especial quando tratamos da educação de crianças pequenas. Assim, situações relacionais precisam ser articuladas entre os contextos familiares e contextos escolares.

No cotidiano vivido nas escolas de Mariellen e Luciellen, percebi estratégias que impediam "situações relacionais", como o uso esporádico da agenda, e até mesmo a falta de respostas na comunicação entre escola e família, bem como o fechamento imediato dos portões após a entrada das crianças, e a impossibilidade de as famílias circularem e terem acesso ao cotidiano da escola.

Também as professoras apontam dificuldades encontradas pelas escolas de manter um elo com a comunidade em que as crianças estão inseridas, devido ao medo de assaltos, violência, isto é, a escola muitas vezes está totalmente desconectada do contexto em que vivem as crianças. Também a questão da falta de "abertura" da escola para manter um convívio e um diálogo com as famílias das crianças são aspectos salientados pelas professoras: *É a partir deles. Assim, na entrevista, por isto que um contato com as mães ia facilitar mais. Por que assim na entrevista eles não vão se abrir pra uma professora que nunca viram, e de repente nem sabe se vai continuar até o final do ano. Então já tem esse medo, bloqueio. Com as crianças é muito mais natural é como uma terapia de grupo o momento da rodinha; eles colocam bem mais. Agora mesmo no dia dos pais, eles estavam falando "meu pai não vai vir meu pai separou da minha mãe e tá com uma guriuzinha bem novinha, agora ele não vem, mas no outro ele vem"; eles são evangélicos pelo que eu entendi, "porque nós estamos rezando muito e ele vai voltar pra casa, ele deixar essa mulher, todos os dias eu, minha irmã e minha mãe rezamos". Então tudo o que*

eu sei da realidade deles é por eles. Eu não tenho esse contato maior, então eu trabalho em cima do que eles vão me trazendo (professora da Luciellen)

As crianças são o elo, isto é, é através das crianças que as professoras querem chegar no contexto familiar, transmitir valores que a escola acredita importante, repassar informações e aprendizagens. Nesse sentido, a educação das crianças se torna um jogo. Gostaria de usar o exemplo do “frescobol” para elucidar: escola e família são os jogadores, que precisam se conhecer, saber posicionar-se e estar atentamente visando à bola para não a deixar cair. É assim com as crianças, ambos precisam compartilhar suas jogadas, estratégias, movimentos, para co-educarem as crianças, que são sujeitos únicos, mas que circulam entre o contexto escolar e familiar.

Em entrevista com as professoras, percebe-se claramente as dificuldades que possuem em relação ao conhecimento das crianças como sujeitos integrais: *A mãe sempre foi muito participativa em tudo, em todos os detalhes. Mesmo agora quando ela não pôde vir, mandô bilhetinho, ela comparece. Ela parece bastante preocupada com os filhos. Sei que são quatro filhos, são carentes, mas pelo que ela me colocou, é uma família bem estruturada, naquela noção que a gente tem de pai, mãe e filhos. Mas me parece uma família bastante carente. Pergunto: Carente em que sentido? Em todos os sentidos, porque até no lanche a Luciellen é um desespero: “Tia eu ainda não ganhei” essas coisas da merenda. A escola agora está fazendo merenda dois dias, segundas e quartas que o lanche tem que ser o da escolha e eu acho muito positivo, pois alguns trazem de casa e acabam trazendo um chips, coisa que não alimenta e aqui o lanche está bem saudável. Se eles trouxerem um lanche e a gente oferecer o da escola, eles acabam não comendo o da escola. Luciellen é uma que traz aqueles chips grande, eles são vários né, e é uma coisa que enche o olho da criança mas na verdade não. É um sacão cheio de chips, ela divide com os colegas, mas mesmo que traga naquele dia... eles já estão se habituando a não trazer nestes dias. Eu acho que ela é carente nesta coisa de lanche, quando a gente faz um projeto ou constrói alguma coisa em aula, se é uma coisa de comer é aquele desespero, eu sei que tem aquela coisa de criança normal, mas ela parece uma carência, parece que tem fome mesmo.*

O estereótipo de pobreza, negligência e incoerência, manifesta-se nos

professores e, na maioria das vezes com argumentos descontextualizados da realidade em que vivem as crianças; traçam um perfil baseado em sua própria lógica, isto quando são confrontadas de forma desigual (Thin, 2005, 2006) com suas condições de existência.

Dos contextos que vivi na casa de Marilene, as crianças realizavam diariamente todas as refeições, com carne, feijão, suco, embora leite e frutas, não tenham sido alimentos muito frequentes. O discurso da carência, também já não é um mito no contexto das camadas populares? Não será este discurso um argumento para justificar as dificuldades de conexão e integração com as famílias das crianças?

A professora de Mariellen também utiliza este argumento: *Eu procuro trabalhar com os valores, já puxando de casa, a parte da família. A primeira coisa que eu trabalho com eles é a família, a identificação deles, muitos não sabem o nomezinho, então se identificar, escrever o seu nome, seu nomezinho vem da sua família, o que é sua família, é o pai, a mãe, o padrasto muitas vezes. Então eu trabalho com eles na sala de aula a família, que eles fazem parte de uma família, e que a família faz parte de uma sociedade. O que é sociedade, eu procuro trabalhar na linguagem deles. Porque que eles estão na escola, pra que serve a escola, a parte assim do carinho, porque aqui o bairro é muito diversificado e alguns valores muito pobres. Pergunto: Como? As crianças são carentes, pois é assim são cinco sete irmãos, e ai eles jogam a criança na escola. A gente nota bastante isto. Muitos jogam ali, porque é menos um dentro de casa pra me incomodar na parte da manhã e na parte da tarde. Então tem uns que vêm muito, muito carentes, só faltam chegar e pedir “me pega no colo por favor”. Pergunto: Carente de afeto? Carente de afeto, carente de passar a mão na cabecinha, assim, sabe, de dar uma atenção. As vezes eu vejo os mais novinhos, fico analisando porque será que esta criança faz isto...”*

Minhas vivências no contexto familiar de Mariellen e Luciellen possibilitaram conhecer lógicas construídas na educação das crianças, baseadas em valores, afetos, responsabilidades e cuidado. Ao contrário de carência, conheci foi a potência e as possibilidades de participação das crianças a partir de sua integração no grupo familiar, tendo suas tarefas e responsabilidades e também muita brincadeira.

Mas, a partir de minhas conversas com as professoras das meninas, percebi que enquanto os contextos familiares forem compreendidos em situações de inferioridade, carência, falta de valores, em relação ao contexto escolar, e não forem possibilitadas situações relacionais para que as lógicas das famílias sejam conhecidas e problematizadas pela escola, a situação permanecerá neste âmbito.

O presidente da Associação de Bairro ao relatar sua participação num congresso promovido pelo CAIC para integrar comunidade e escola, comenta sobre sua interferência ao se deparar com uma professora: *Quando nós tavamos fazendo trabalho de grupo e uma “dondoquinha” (refere-se a uma professora), colocou pra mim um trabalho, pra mim não, pro grupo, que quando ela saiu da Universidade e caiu na escola aqui, “ah, foi um horror, eu não entendia nada do que eles diziam, que gente horrível, que horrível foi pra mim, parecia que eu tinha pousado, sei lá, ela não sabia explicar direito, parecia que tinha pousado numa nave de outro planeta diferente, eu vou explicar isto aí, eu me inscrevi e falei, e coloquei: Teoria versus prática, o mundo teórico não funciona igual na prática, vocês estão dentro de uma universidade, sendo acadêmicos, tudo é muito importante. A universidade tem que colocar vocês é nas casas, conversando com os pais nem que seja uma vez por mês, pra saber por que que aquela criança está com a cara assim, o que houve na casa dele, conhecer a realidade, conhecer o vocabulário, né, o conhecimento de causa, vocês têm que exigir que a universidade propicie pra vocês pra que você não caia na escola e se sinta “ai eu cai aqui”. Eu tenho jovens lá, eu falei pra elas, se uma delas amanhã quiser ser professora, ela vai dar “um banho” em qualquer uma de vocês aqui, que estão dando aula de apoio, sabe por que, porque elas estão convivendo com a realidade. Elas estão dando aula de apoio, convivendo com o vocabulário, quando elas chegarem a cursar uma universidade e colocarem ela numa vilinha pior do que a nossa Castelo, que vai aparecer muitas e muitas e muitas, elas vão se sentir tranquilas, porque elas vão se lembrar da experiência que passaram, então, quero colocar pra vocês, não existe teoria se não tiver com a prática, a gente tem que fazer a praticidade das coisas, a gente tem que vivenciar o presente pra gente criar maturidade, a gente tem que colocar nas nossas cabeça, que quanto mais a gente aprende, menos a gente sabe, porque o conhecimento é infinito, tolo aquele que acha*

que sabe. As crianças agem com esta violência, porque a cultura que ela recebe é muito fraca, o conhecimento que elas recebem é muito mínimo, se elas tivessem um Estado que investisse mais numa saúde de qualidade, que o médico não receitasse a receita correndo pra se livrar da cara da mãe que vai com o filho no posto, e chega ali não tem o remédio, “ah, vai no posto do INSS”, ai chega lá não tem. Melhoraria, investir na saúde e na educação, então são as coisas fundamentais, prioritárias pra elas estarem avançando, e quem sabe daqui a 50 anos nós sai do terceiro mundo e possa entrar no segundo.

A expressão da professora parecia que tinha pousado numa nave de outro planeta diferente, o posicionamento de André em relação à formação, as conversas com as falas das professoras de Mariellen e Luciellen, bem como a experiência da pesquisa, expressam o viés e o revés de uma mesma realidade, que possui protagonistas: crianças, famílias, professores das escolas, pesquisadora/professora de formação de professores na Universidade. O encontro destes protagonistas neste contexto de pesquisa me possibilita pensar em estratégias para que as lógicas dos contextos familiares e contextos escolares, possam ser “confrontadas” a partir de uma pedagogia do encontro promovendo situações relacionais entre escola, formação dos professores, comunidade e famílias.

“É política! Mas devia ser pra todo mundo”

Durante o ano de 2007, Marilene viveu o desencontro de um sistema educacional burocrático, onde a opção da família de que as crianças estudassem em escolas próximas (uma em frente a outra, no caso de Paulo Henrique, Mariellen e Luciellen) e no mesmo turno, não foi levada em consideração. As políticas públicas que envolvem número e critério de vagas, bem como às demandas das famílias com crianças na mesma faixa de idade, foram ignoradas no contexto vivido por Marilene. A lógica da mãe de conciliar trabalho, organização do cotidiano da casa e escolar dos filhos (incluindo localização e turno escolar), isto é, as necessidades da família foram de encontro às possibilidades oferecidas pelas escolas da comunidade.

Portanto, acompanhei o itinerário de Marilene nas escolas das crianças durante o ano de 2007. No primeiro dia do ano letivo, primeiro de março de

2007, iniciou este itinerário: Marilene faltou o trabalho para acompanhar cada um dos filhos em suas escolas e conhecer suas professoras e colegas. Percorri com ela os trajetos para buscar Mariellen no final da manhã, já às 13h30 levar Luciellen na EMEI Castelo Branco. No trajeto ela relatou-me suas tentativas para colocar as filhas no mesmo turno e principalmente, transferir Pablo para a escola de Paulo Henrique, que era bem mais próxima de sua casa, no intuito de viabilizar que os irmãos pudessem “acompanhar-se”. Neste período, todas as suas tentativas, argumentos e lamentações nas escolas e secretaria de educação já que com aquela estrutura seria muito difícil dar continuidade ao seu plano de trabalhar, foram ineficazes.

Como já foi dito, um mês após o início das aulas, Marilene saiu do trabalho, pois estava difícil para Paulo Henrique conciliar os estudos com o cotidiano dos irmãos, mesmo tendo o pai para ajudá-lo.

Numa de nossas conversas, Marilene questionou se eu poderia intervir: *Eu tô louca para tirar o Pablo do Caic, lá eles não tão se importando se o aluno tá aprendendo, eu quero ver se consigo uma vaga no Joãozinho! Será que tu não me consegue??!!*

Nesse momento, tive clareza da visão de Marilene sobre a influência que eu poderia ter nesta questão, mas logo explico como funciona o sistema de vagas e que eu não tinha possibilidade de interferir, explico que reconheço a dificuldade de transferência, mas acrescento que “politicamente” muitas vezes isto é possível. Como em toda a cidade pequena (hoje Rio Grande não é mais tão pequeno, em torno de 196 mil habitantes), as pessoas se conhecem, e pela descrição que Marilene havia repassado sobre seus patrões, descobri que ela trabalhava na casa de um político conhecido na cidade. Marilene não sabia do status político do cargo que seu patrão tinha e muito menos da influência que ele poderia ter na vaga de Pablo.

Expliquei que eu não tinha este poder, apenas poderia buscar mais informações sobre trâmites legais, mas sabia que este sistema de indicação via autoridades políticas ocorria, e que ela poderia se beneficiar ao saber disto. Minha influência através desta informação foi essencial para que ela, alguns meses depois, solicitasse ao seu patrão a indicação da vaga junto à secretaria de educação do município.

Confesso que naquele momento questioneei se tive uma atitude ética, mas tinha uma única certeza que ela deveria ter a informação. Assim, em abril de 2008 fui fazer uma visita informal na Casa de Marilene para ver as fotos do aniversário de Paulo Henrique. Naquele momento ela e o marido expressam seu sentimento: *Agora tá bem melhor! O Pablo já tá no Joãozinho! Tu vê nos ficamos um ano tentando. Ai depois daquela nossa conversa, eu falei com o meu patrão, e ele disse, me lembra mais pra perto que eu mando um e-mail para Sônia (secretaria de educação) então lá em janeiro eu perguntei: E aí, tu já mandou um e-mail para a Sônia? Ele disse, não ainda bem que tu me lembrou. Hoje mesmo eu vou mandar! Guria, tu não acredita no outro dia eu já fui lá levar os papéis e o guri foi transferido. No outro dia, seu Henrique complementa: É, tu vê, quanto tempo a gente tentou, mas não adianta! É política! Mas devia ser pra todo mundo! A gente fica até meio assim, quanta mãe, quanta família não tá passando na mesma situação, mas não tem um político! Tu vê, tinha que ser coisa de comunidade, pra todo mundo!*

Minha informação de alguma forma beneficiou a organização do contexto familiar de Marilene, mas também me coloquei num embate ético como pesquisadora. A informação sobre o cargo político do patrão foi decisiva para que Marilene, ao invés de percorrer os trâmites legais da busca de vagas na escola, usasse o “jeitinho brasileiro” tão comum em contextos políticos para beneficiar grupos e pessoas.

Seu Henrique ao problematizar isto, mostra que a política é um instrumento de quebras de regras que beneficia alguns, e de alguma forma privatizando o direito para poucos, ao contrário do sentido coletivo e público que deveria ter a política, em especial quando nos referimos aos critérios utilizados nas políticas públicas referentes a vagas em instituições educacionais.

Este fato é complexo devido à relação de ter levado um dia para se resolver a problemática de um ano de dificuldades. O itinerário demonstra a perversa situação em que estamos todos submetidos quando temos um sistema fechado, e que tem uma organização política que não leva em conta às demandas e necessidades sociais.

Nesta perspectiva Seu Henrique é que dá uma resposta, uma alternativa para esta complexa situação que vivenciamos *“Tu vê, tinha que ser coisa de comunidade, pra todo mundo!”*

Bauman (2003) no livro em que trata de comunidade conclui:

Se vier a existir uma comunidade tecida em conjunto, só poderá ser (e preciso sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa destes direitos” (p.134)

O presidente da associação do bairro fala sobre a relação da participação na comunidade nas escolas. Segundo ele *“É. Um das questões também seria realização de assembléias pra discutir com a comunidade, e discutir essas demandas, pois fica ruim eu colocar, embora eu tenha conhecimento e convivo com as pessoas. Eu acho que reuniões periódicas, com a comunidade participando e ajudando a construir.”*

É preciso pensar em alternativas e estratégias de organização da comunidade para que haja uma melhor ingerência e participação na gestão social dos sistemas. A sociedade civil organizada pode influenciar nesta estrutura, como, por exemplo, na gestão da escola e na discussão sobre os critérios e demandas de vagas. Assim, acredito que poderemos conhecer alternativas políticas mais includentes. Este itinerário continua para muitas mães, embora Marilene em 2008 tenha os filhos estudando na mesma escola! Com certeza, o processo que crianças e adultos viveram nesse período foi objeto de aprendizagens políticas e coletivas.

5.6 O PERFIL DO CONTEXTO FAMILIAR DE

Deise (22) Mãe das Crianças

Omar (25) Pai de Wagner

Lucas (07) Frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental

Wagner (03)

E SEMPRE MAIS ALGUÉM (AVÓ, IRMÃO, IRMÃ, MÃE, TIO, PRIMA...)

Não despreze a meditação doméstica
É da poeira do cotidiano
que a mulher extrai filosofia
cozinhando, costurando
e você chega com a mão no bolso
julgando a arte do almoço: Eca!...
Elisa Lucinda

5.6.1 Da Estética do Cotidiano aos Sentidos da Educação:

O Cotidiano Com Sentido Educativo

Os primeiros encontros com Deise já foram surpreendentes, pois com desenvoltura nos diálogos e um sorriso expressivo no rosto viçoso, ela falava de sua vida como quem conta uma “grande história” dos seus 23 anos. Portanto, a poeira de um cotidiano bem planejado e dominado minuciosamente por ela (que num único dia exercia muitas funções, todas elas vinculadas ao universo doméstico de cozinhar, passar, lavar, ensinar, costurar, bordar, cuidar, levar, buscar...) fazia com que percebêssemos sabedoria e tranquilidade através de histórias, expressões e frases repetidamente ditas por ela, como *Quem fala a verdade não merece castigo* ou *Eu ajudo sempre no que eu posso*.

O fato de ter se convertido à Igreja Adventista do Sétimo Dia, ser uma agente fervorosa de sua religião e ser considerada uma “mãezona” de toda a sua ampla rede de parentesco (e por ser uma vizinha solidária, sempre procurando ajudar) também ampliava nosso desejo de inserir-nos em seu cotidiano. Assim, sua casa foi o primeiro contexto familiar e nos sentíamos muito à vontade para conversar, entrar, sair, pedir, ajudar nas tarefas, questionar. Nossas visitas sempre eram muito bem-vindas, e todos sempre tinham algo a mostrar ou contar, em especial Deise que nos absorvia com suas histórias e desabafos.

Diário de Campo- 26/ de fevereiro de 2007 – casa de Deise - tarde

Percebo que Deise aproveita a minha presença para desabafar, contar sobre seus sentimentos, sonhos, impressões sobre as questões que a cercam. Hoje falou muito sobre seu desejo de voltar a estudar, diz que sempre gostou, mas o marido é contra, que na família dele mulher que sai para rua estudar é vagabunda, e aí aproveita e conta muitas histórias de desavenças entre ela, cunhadas e sogra! Conta que sua mãe organizou um aniversário para Wagner e ela não convidou ninguém, pois havia sua mãe que tinha “Bancado tudo” e que a família do marido ficou furiosa, falando dela!

Às vezes também tenho a impressão de que ela quer ouvir minha opinião, ter um aval!!

Hoje ela tirou umas fotos nossas no seu celular para mostrar para seu marido e irmão, pois diz que já estamos famosas de tanto que fala.

Interessante perceber esta sistemática: os pesquisados nos utilizam para desabafo, como ouvintes, para falar sobre questões pessoais!! Deise fala de questões que envolvem sua existência como filha, mulher, mãe...

Deise conta sua história pessoal com muito bom humor. Violência, afeto, alegria, aprendizagens, desafios, diferentes tempos e espaços de viver a infância e a adolescência são variações que hoje complexificam a história de uma menina que, aos quatro anos de idade, foi levada pela avó para "visitar" uma tia na capital, pois a avó acreditava que a mãe não tinha condições econômicas de cuidar dela. A visita, que era para durar uma semana, durou oito anos, mesmo com as tentativas de a mãe recuperar a criança. Deise só foi devolvida à mãe quando iniciou, segundo ela, a namorar, e sua tia achava que ela estava grávida.

Ela acredita que, embora sua história de criação tenha sido *uma muvuca (...)* eu tenha sido criada longe da minha mãe, foi muito importante, pois eu recebi um outro tipo de educação. Salienta que, por sua tia ter uma outra condição econômica, ela teve uma educação diferenciada, *Tipo orientação como me portar, as coisas básicas da vida, como me expressar, eu tive bastante ajuda, pois morei oito anos em Porto Alegre (no Belém Novo) com a minha tia, então tive bastante ajuda pra expressar a minha opinião do que eu queria e do que eu não queria, não vou dizer que não apanhei, apanhei bastante, porque também eu aprontava, tinha mais castigo. Só quando uma vez que eu fugi de casa, eu tomei umas palmadas bem dadas, mas o restante era castigo ou eles tiravam um brinquedo que eu gostava muito. É que minha tia era católica e dizia que televisão era coisa de satanás. Era daquelas católicas fervorosas que passava de segunda à sexta na igreja, ninguém podia olhar televisão. Olhar televisão era uma coisa muito rara. Por isto que eu aprendi a fazer as minhas brincadeiras então, pra passar o tempo que não podia ver televisão eu tinha que fazer alguma coisa.*

Durante os oito anos em Porto Alegre, sendo criada e educada pela tia, Deise tinha seu quarto, suas coisas, estudava, brincava e fazia algumas tarefas domésticas, como limpar o seu quarto e banheiro. Essa experiência com a tia

trouxe-lhe algumas aprendizagens que ficaram e hoje são relacionadas aos filhos: *ela dizia que o trabalho enobrecia. E é verdade, só trabalho enobrece, só a gente sabendo o suor do nosso rosto, que a gente vai dar valor pras coisas. Eu cuidava do meu quarto, eu faço eles cuidarem do deles também.*

A educação hoje pensada e planejada por Deise para seus filhos tem explícita relação com suas experiências quando menina, como, por exemplo, a questão do uso da televisão: *tem esse negócio de olhar televisão; eu gosto que os guris olhem. É como eu te falei ontem, a televisão tem coisa que a gente não pode deixar de manhã até de noite plantado na frente da televisão, a gente tem que selecionar os programas. Como ele olha às vezes o Globo Repórter comigo, muita coisa do que ele sabe hoje, ele aprendeu olhando Globo Repórter.*

Segundo Deise, sua chegada em Rio Grande foi uma experiência que marcou a sua vida. Por ficar tanto tempo sem ver a mãe e os irmãos, ela já havia apagado da memória suas imagens, mas as palavras da mãe ela não esqueceu: *pode deixar, ela é minha filha, se ela tiver grávida eu fico com a criança também.* A trajetória de Deise enquanto criança vem confirmar os estudos de que, embora haja uma “circulação de crianças” reforçando o vínculo de criação como uma transferência parcial e temporária das relações de obrigação do cuidado e criação dos filhos biológicos, há uma lógica de obrigações morais que caracteriza as relações de parentesco entre os pobres (SARTI, 2005; FONSECA, 1995, 2000). No caso de Deise, o vínculo biológico não perde sua força simbólica, reconhecida na manifestação “*pode deixar, ela é minha filha (...)*”, em que a mãe biológica assume as consequências de sua filha.

Naquele momento, Deise não estava grávida. Ao retornar à casa da mãe, assume a responsabilidade do cuidado dos dois irmãos menores, Juliane e Gabriel, na época com cinco e oito anos. Ela conta: *Ah! Ai foi um choque! Nossa! Essa parte foi triste. Eu levei um choque! Eu não estava preparada pra cuidar de criança. Eu era toda minha! Tudo era meu, ninguém nunca mexia nas minhas coisas, era só eu, no meu quarto quem entrava era só eu. Quando eu cheguei aqui era uma peça só, duas crianças pequenas, ranhentas, mexendo em tudo, entendeste? A minha mãe e meu padrasto numa peça separada que era o quarto deles. Eu, eu naquela peça com as crianças mexiam em tudo...*

Vocês não têm noção de como eu chorava. Eu tinha doze anos com tudo que era meu. Eu tenho uma caixinha de música que tem 16 anos! Olha, eu acho que se um deles tocasse naquela época, eu matava eles! Eu tive que assumir tudo. Foi um choque! Eu tive que assumir tudo; a Juliana tinha cinco, o Gabriel já tinha seus oito pra nove anos. Aí eu tive que aprender a fazer comida na marra, era a única coisa que eu não sabia fazer. Eu me lembro da minha primeira comida. A mãe me deixou um bilhete dizendo: “Deise, faz um carreteiro que eu não tenho tempo pra fazer comida”. Ela deixou escrito, “bota cebola, bota o arroz, bota o charque”. Tudo assim, bota! Eu chorava na beira da cozinha, desesperada, cortando a cebola, apavorada porque tinha que fazer comida e cuidar de duas crianças.

Para escrever um pouco sobre Deise, usarei suas próprias definições: mulher *baixinha e meio índia*, pois sua avó era índia; está *bem fofa e onde pegar não acha osso*; *adora se arrumar*, mas, no dia-a-dia em casa *anda bem à vontade*, com roupas largas e chinelos, mas quando vai à igreja *capricha no traje*. Seus cabelos negros e compridos permanecem presos, são soltos geralmente nos sábados e durante os passeios com a família.

Conhecer Deise foi uma experiência marcante, pois ela, apesar de dizer que sofria de depressão, estava sempre muito alegre, humorada, sempre tinha algo novo feito por ela para nos mostrar ou contar, seus artesanatos, os episódios sobre os filhos, os problemas e as dificuldades na educação dos meninos, as músicas e os dvds da igreja. Penso que, pelo seu jeito acolhedor, sua casa sempre tinha mais alguém, uma visita ou um parente.

Sabíamos que, ao chegarmos ali, seríamos bem recebidas, pois chegava a comentar *eu estava louca que vocês chegassem* ou *ih, hoje esta visita foi muito rápida*. Deise tinha um potencial específico ao articular questões do cotidiano para ensinar seus filhos e vizinhos, explicar situações, apresentar informações e conhecimentos, relacionando-os com o cotidiano e com a vida, como relato em meu diário:

Diário de Campo - 30 de agosto de 2007 – casa de Deise – manhã e tarde

Fiquei observando Deise ensinar os múltiplos de 5 para o Zé. Eu nem lembrava mais deste conteúdo e impressionei-me com a forma, paciência e metodologia que Deise tem para ensinar, como, por exemplo, utilizar os ponteiros do relógio para compreender os múltiplos de 5. Parece-me até uma “vocação” para ensinar, auxiliar na aprendizagem; ela tem paciência, desafia, estimula o menino a aprender. Ele fica meio envergonhado quando não sabe, mas acolhe todos os desafios de Deise para obter resultados nos exercícios matemáticos. Ela fica atenta ao relógio, pois, conforme combinamos, iríamos caminhando até a escola e chegaríamos uns minutos antes para ela me apresentar a professora. Deise, antes de sairmos, deixa uns exercícios para Zé fazer e responsabiliza seu irmão Ocimar a auxiliar o menino e cuidar de Wagner, já que vamos até a escola eu, Juliane, Deise e Jojo. Vamos caminhando em torno de dez quadras até a escola. Conforme os relatos de Deise, imaginava que era mais longe. No caminho, comento sobre a sua forma de ensinar. Ela conta que aprendeu a ensinar quando veio ficar Rio grande e, ao chegar à casa de sua mãe, deparou-se com Juliane na primeira série. Conta que ela a auxiliava nas tarefas, que a alfabetizou, que ia sempre na escola, reuniões e tudo. E diz: *eu queria fazer um curso e ser professora, ensinar, um curso, mas eu só fiz até a quinta série, teria que fazer todo o primeiro grau, depois o segundo grau para ser professor... Eu quero estudar, eu quero ter uma profissão, um conhecimento.* Comento novamente que as formas que ela ensinou, nem eu que estudei para ser professora conhecia, que ela não deveria desistir do seu sonho, pois tinha potencial para isto. Ela ficou muito empolgada com meu comentário, e expliquei como poderia fazer: ensino médio magistério ou fazer o segundo grau e pedagogia. Deise fica sorridente. Em seguida, comenta: *Eu acho que tinha que ser assim, as professora tinham que ensiná a matemática do dia-a-dia, do cotidiano. Era assim que as profes têm que ensinar, fazer uma relação com a vida. Um pedreiro precisa levantar uma parede, ele tem que saber matemática para saber largura, altura, a quantidade de material usar, o quanto cobrar... Um vendedor precisa saber o valor, o crédito... até um ladrão que rouba precisa saber dividir o dinheiro com seus companheiros... precisa da matemática. Assim que eu explico. Tenho dois alunos, um que tem 15 anos e está na terceira série e o outro sabe que é o Zé, mas que tem preguiça.*

Aproveito para perguntar se ela cobra para ensinar.

E ela diz: *Cuido e ajudo, pois para mim, graças a Deus, não falta nada e eu sei que as mães têm dificuldade; como é que eu vou cobrar para quem tem menos que eu!*

No caminho, Deise também vai lembrando junto com Juliane de suas aventuras com os irmãos pequenos. Passeios, idas para a praia, reuniões na escola... Deise salienta que desde os doze anos foi a responsável pelo cuidado dos irmãos e da casa...

As disposições já desenvolvidas por Deise para ensinar eram motivadas pelo sonho de se tornar professora e também pela possibilidade de ajudar os outros. Penso que, ao perceber este potencial em Deise, algumas vezes problematizei e até mesmo motivei-a para que buscasse esse sonho de estudar. Mas, para Deise, esse sonho foi vivenciado através de um conflito social e cultural, pois na família de Omar, *Mulher que estuda é vagabunda!* e, na sua família, observava sua irmã que cursava o ensino médio e sua mãe que

estudou muito para passar no concurso público para servente de escola. A mãe de Deise era um exemplo para ela: *Olha a minha mãe, não descansou enquanto não fez esse concurso. Ela chegou a ir de carona para Porto Alegre e fazer os exames. Ela é uma guerreira, não sossega enquanto não consegue. É um exemplo pra mim!*

Durante a pesquisa, passamos algumas horas ao redor da mesa conversando, e Deise sempre muito articulada ao contar suas histórias e fazendo relações com a educação dos meninos e sua vida hoje, refletindo sobre as mudanças do mundo atual e dos medos que possui. Assim, um dos fatores mais marcantes em sua história de vida foi sua conversão da umbanda para a igreja adventista.

Ela explica: *Eu participava da umbanda, da sessão, mas da “braba”, da preta mesmo! Porque tem a branca e tem a preta, a preta faz trabalho, feitiço, e naquela época a minha vida era um inferno, pois parece que tudo voltava contra mim, eu passei muito trabalho, até que uma vizinha me convidou para ir na igreja e eu fui, hoje sou outra pessoa e a minha vida é bem melhor, hoje tenho tudo e vivo em paz, graças a Deus! Na outra tu só gastava para fazer mal pros outros e não via que tu fazia era mal pra ti mesmo.*

Ela considera que a vivência na religião mudou a sua vida para melhor e essa experiência teve consequências importantes na educação dos filhos, pois considera *que na vida as pessoas estão sempre buscando uma religião pra se completar.* Ela analisa: *Eu participo há dois anos. Só que eu acho super importante até pelo jeito deles falarem com as outras crianças. O Lucas faz historinhas sobre Noé, sobre Jesus, aí começa a contar para os coleguinhas. Hoje em dia as crianças têm uma discriminação com elas mesmas. Na minha época não, era tudo criança e brincavam do mesmo jeito, hoje em dia não. Acho que influencia nesse negócio de se dedicar mais a outras pessoas, eles aprendem isto na igreja. Esses dias eu peguei o Lucas explicando pro meu sobrinho quem era Jesus e o que ele tinha feito. Ele conseguiu passar a informação todinha que eu tinha passado pra ele.*

O perfil de Deise é traçado por suas histórias de vida. Mesmo tendo clareza e concordando com Lahire (2002, 2004) que um ator (e as suas disposições) nunca pode, portanto, ser definido por uma única “situação”, nem mesmo por uma série de coordenadas sociais. Ela salienta diferentes situações

que marcam sua trajetória e que caracterizam suas “disposições” como mãe e educadora. As disposições são compreendidas como realidade reconstruída, isto é, nunca é observada diretamente, mas é expressa através dos princípios que geram as práticas e lógicas de Deise educar e cuidar de Lucas, Wagner e de seus familiares e vizinhos. Suas vivências são hipóteses que no passado sedimentaram e se converteram em maneiras duradouras de ver, sentir, agir, isto é, em características disposicionais: propensões, inclinações, hábitos, maneiras de ser.

Lahire explicita que toda a disposição tem uma gênese, uma série de comportamentos, atitudes, práticas que seja coerente; é produto incorporado de uma socialização; é transcontextual e ativa em todos os momentos da vida dos atores, sua aplicação não é universal. Portanto, observo que Deise possui uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta à flexibilidade das diferentes situações, pois sua lógica está ligada às circunstâncias de sua vida.

Foram inúmeras situações e oportunidades que pudemos conhecer e traçar caminhos que nos levavam a problematizar as culturas e lógicas que envolviam o cuidado e a educação de Lucas e Wagner em seu contexto familiar. Deise, como sempre, falava muito, contava episódios, extrapolando muitas vezes as questões que fazíamos, mas trazendo uma riqueza muito grande de detalhes e informações acerca de seu passado, problematizando o presente e pensando nas dificuldades e certezas sobre a educação dos filhos.

Eu concordo com a Deise

Omar, marido de Deise, pai de sangue de Wagner e pai de coração de Lucas, já era nosso conhecido através das histórias e relatos de Deise. Eles vivem juntos desde que Lucas era bebê; namoraram pouco e logo foram morar juntos. Omar assumiu Lucas como filho, e o menino chama-o e considera-o como pai. Deise e Omar fizeram sete anos de casamento e ele presenteou a família com um micro-ondas.

Segundo Deise, há muita diferença na lógica de ela e Omar educarem os meninos, pois ele *foi criado pelas irmãs, mas as irmãs dele eram meio desmioladas, não cuidaram direito. Era surra todo dia; se questionasse, era surra de novo. Se ela perguntasse: Omar, está bem? E ele respondesse meio*

gritando, já era surra. Ele não foi criado pela mãe nem pelo pai, então ele já é meio diferente, ele acha que criança tem que apanhar de manhã até de noite. Mas eu não, eu não deixo, eu já estou tirando isto dele, porque eu não deixo, a gente também não costuma discutir ordem na frente das crianças. Eu só faço assim pra ele, quando eu faço assim pra ele, ele já sabe, aí ele diz: É, tua mãe vai decidir o que vocês vão fazer. Ele já teve uma educação assim. Tem que ser de outra forma, agora ele já sabe direito comigo, ele já não fica mais naquelas de que tem que apanhar. Agora ele já diz: vocês vão ficar de castigo, pensando na cama. Ele já consegue distinguir mais.

Omar tem 26 anos e estudou até a quinta série, tem realizado trabalhos temporários como armador, pedreiro em diferentes obras e empresas. A instabilidade do trabalho de Omar também gera certa insegurança nos planos da família que possui muitos sonhos de melhorias na casa, brinquedos para as crianças, mas a principal questão é a certeza da sobrevivência através da alimentação. Portanto, Omar carrega o peso de ser o provedor da casa, o chefe da família, enquanto Deise administra o dinheiro recebido pelo marido e é a chefe da casa, confirmando a realidade encontrada por Sarti (2005).

Na primeira vez que falei com Omar, percebi o quanto ele ouvia e dependia da opinião de Deise, pelas manifestações *Vamos ver com a tua mãe, Vou falar com a Deise, Eu concordo com a Deise.*

Nosso primeiro encontro foi registrado:

Diário de Campo-19 de julho de 2007 – casa de Deise - noite

Bato palmas em frente ao portão, com medo dos cachorros. Logo ouço uma voz masculina que me diz para entrar, que a Deise está me esperando e pergunta: Tu é a Simone? A Deise tá no banho, mas senta aí! Quer jantar? O rapaz era jovem e bonito, e achei que era o irmão de Deise. Era Omar, seu marido. Eu brinquei: Tu que é o famoso Omar? Ele riu e disse: Tu que é a famosa Simone? Ele estava com o prato servido de comida: feijão, arroz, couve e aipim frito. Comia com calma e comentou que não estava com fome, que fez um lanche tarde no trabalho. Lucas e Wagner não saem da volta do pai; o pequeno queria comer uns tijolinhos que estavam em cima da mesa.

Omar passa o dia fora de casa trabalhando, sendo que à noite, quando chega, janta e fica com os meninos conversando, brincando, assistindo à televisão; também participa da igreja com Deise e as crianças, sendo que sua

vivência e crença têm dificultado seus empregos, já que a igreja orienta “guardar o sábado”, isto é, o sábado é o dia do culto, de oração e reunião. Ele comenta *eu vivo da casa pro trabalho, do trabalho para a casa*. Durante a pesquisa, o trabalho de Omar foi muito variado, conforme relato em diário de campo:

Diário de Campo- 23 de maio de 2007- casa de Deise -

Deise conta que o marido atualmente está sem trabalho fixo, mas fazendo bicos em obras. Ele está esperando que chamem da empresa para trabalhar em São Paulo na obra de um metrô. Ela disse que vai deixá-lo livre para decidir que vai ficar um ano inteiro lá, vai ganhar mais, em torno de 3 mil reais e aí vai mandar dinheiro para ela. Vai dar para economizar. Mas ela conta que tem muito medo, que ele é muito ingênuo, que sempre se mete em fria em negócios!

O seu irmão (Gabriel) também está trabalhando agora junto com Omar na obra e que, quando precisa, o rapaz ajuda na alimentação da casa ou quando quer comer algo especial.

Com certeza, as mudanças de trabalho determinam as condições sociais e econômicas da família. Durante um ano, as famílias passam por várias mudanças.

Diário de Campo- 25 de maio de 2007 – casa de Deise

Novamente conversamos sobre a possibilidade de o marido ir trabalhar em São Paulo e sua preocupação de ele ser enganado. Conta dois fatos que exemplificam como os outros o levam na conversa e como ela teve que interferir. Um dos casos ela batia panela na frente da casa de um ex-chefe para pedir o pagamento do marido:

-Olha aqui, seu sem vergonha, meus filhos não têm o que comer, paga o que tu deve pra o meu marido, as panela em casa tão tudo vazia! Eu ficava batendo nas panelas na frente da casa do homem até o dia que ele pagou, mas ainda falta 200 reais. Eu brinco que tenho o sangue indígena. Pode perguntar ali na São Miguel como me conhecem? Sou conhecida como furiosa (não lembro da expressão que usou).

Ao contrário do dinamismo de Deise, Omar parece um homem calmo, tranquilo e bem-humorado. Com seus 26 anos tinha cara de menino: baixo, de pele branca, estava sempre com um sorriso no rosto ou observando; era de poucas palavras, dizia-se envergonhado. Tivemos poucos encontros durante a pesquisa, mas fiz questão de que ele participasse da última entrevista, a qual Deise não o comunicou, causando-lhe muita surpresa, tentando escapar, dizendo: *Bom, Simone, eu sou um homem cheio de compromissos e vou ter que sair!* Mas permaneceu, e conversamos muito naquela noite, tentando explicitar algumas questões que envolviam minha pesquisa. Omar falou de suas concepções:

O- *Eu com escolinha, eu não gosto de escolinha, creche. Não é creche?*
 S – *Por quê?*
 O – *Porque eu já trabalhei em creche e eu vi as crianças serem maltratadas.*
 S – *Trabalhou?*
 O – *Trabalhei, mas em construção na creche, naquela, nos fundos da Treze de Maio, e eu via, no caso, as mulheres que cuidavam dando nas crianças. Por isso que eu não gosto de creche. Eu não colocava. Pra mim, fica em casa com a mãe, e o pai que trabalhe.*
 S – *O que tu achaste da decisão da Deise de colocar o Wagner?*
 O – *É, mais ou menos. Eu acho ele muito pequeno. Muito novo.*
 S – *Tu achas que ele é pequeno, mas pra ele, o que tu achas que vai ser?*
 O – *Por ele, ele vai ficar até contente. Porque ali mesmo, na minha irmã, as vezes ele pede pra ir ali. Porque ali tem uma árvore, ele sobe na árvore, fica jogando corda no pátio, pega uma bicicletinha velha e começa a arrastar. Ele fica contente, mas fazer o quê?*

Nesse contexto familiar, a relação homem-chefe da família e mulher-chefe da casa vai ao encontro dos estudos de Sarti (2005) sobre o lugar dos homens e mulheres nas famílias pobres. A autora afirma que

Em consonância com a precedência do homem sobre a mulher e da família sobre a casa, o homem é considerado o chefe da família e a mulher chefe da casa. Essa divisão complementar permite, então, a realização de diferentes funções da autoridade na família. O homem corporifica a idéia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o respeito. Ele, portanto, responde pela família. Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade, manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. É a patroa designação que revela ao mesmo padrão de relações hierárquicas na família e no trabalho (p.63-4).

Esta relação foi percebida diversas vezes na relação entre Omar e Deise em seu contexto familiar, pois, embora ela exerça poder e autoridade na casa, algumas decisões, como colocar em prática o desejo de continuar a estudar, já que cursou só até quinta série, não se efetivaram porque, segundo ela, *o Omar é contra; na família dele, mulher que sai para rua estudar, é vagabunda.*

Esta lógica, que está vinculada a uma ordem moral entre homem e mulher, bem posicionada e compartilhada entre Deise e Omar, como ela se relaciona com a educação na primeira infância? Será a ordem moral estudada por Sarti uma articuladora do sentido do universo social dos pobres no que se refere à educação das crianças? Cuidar e educar os filhos pequenos estão vinculados a uma obrigação moral para os pobres?

Assim como Omar, Deise se posiciona sobre a relação da mãe na educação das crianças: *Porque eu acho que nada como a mãe pra ensinar, por mais que a pessoa seja responsável, seja legal, eu acho que tem que ter a figura da família. Tem que ter, sabe. Porque senão tu não enxerga o teu filho. De manhã ele está dormindo e quando tu volta, ele está dormindo. O que tu viu? Não viu nada. Tu viu o teu filho dormir, mas tu não está vendo o que ele está fazendo durante o dia, se ele respondeu pra alguém, se ele está brigando no colégio, tu não vê, tu não participa. Se eu tivesse mais opção, eu ficava em casa. Eu acho legal a creche, a pré-escola em si, mas assim, meio turno. Até matriculei o Wagner pro ano que vem, mas, assim, meio turno. Porque ele tem que ter o convívio com outras crianças da idade dele.*

Deise relaciona sua educação e criação à sua condição hoje em seu contexto familiar, e diz: *Eu fui criada, educada pra ser aquela Amélia, pra casar e deu. O marido que toma conta. Mas agora, eu tô tentando, mas se tiver que sair pra algum lugar e fazer alguma coisa importante, eu me sinto perdida. Eu digo e agora, o que eu faço? Pra onde eu vou? Eu procuro me organizar, me direcionar pra conseguir me libertar disso aí.*

Mas, sente-se insegura ao sair do contexto familiar, universo que a mantém num status de domínio e poder. Mesmo tendo a casa como um “universo simbólico de poder”, onde há uma rotina organizada, planejada com princípios e lógicas educativas para os filhos, Deise sabe e tem o desejo de que *eles olhem que o mundinho deles não é só casa, eles têm que expandir mesmo, aprender a se virar sozinhos*, por isso a opção de colocar meio turno na escola, *para se virar*; considera que para os filhos é neste contexto fora de casa que poderão ampliar sua visão de mundo.

O mundinho de Wagner e Lucas

Lucas é um menino muito esperto que foi cotidianamente motivado e incentivado pela mãe a criar seus brinquedos, utilizando materiais da natureza ou que podem ser reutilizados. Logo que iniciamos a pesquisa, isto era um dos maiores conflitos entre Deise e os filhos, fato relatado numa conversa sobre brinquedos e brincadeiras dos meninos:

D- Mas eles não sabiam mesmo eu tive que ensinar a brincarem. O Lucas até

hoje diz “Ah, mas eu não tenho um carrinho”. Mas tu não precisas ter um carrinho, tu podes pegar esta madeirinha e fingir que é um carrinho ou fazer um carrinho, botar rodinhas de tampa de garrafa.

S – Foi tu quem ensinou?

D – Foi.

S – A pegar materiais?

D – E fazer! E agora ele está indo atrás do que ele quer. Ele mesmo fez aquela casinha.

S – Tu achas que isto foi uma aprendizagem dele?

D – Sim, a inventar o brinquedo e não pegar tudo pronto. Eles já tiveram tudo quanto é tipo de brinquedo. De controle remoto, do mais caro ao mais barato. Então eles não aprendiam a fazer suas brincadeiras, pegavam tudo pronto e daqui a pouco já se enjoavam. Agora não. Eles vão pros fundos do pátio e brincam, fazem casinha, barraquinha, avião. Fazem de tudo.

Assim, durante o período da pesquisa, Lucas sempre vinha mostrar o que havia construído: barcos, casinhas, plantações no fundo do pátio, casa do cachorro, carrinhos feito com sucata de geladeira. Lucas, inclusive, numa conversa, critica a professora que na escola *É só jogo que a professora faz. Jogo com letras. E brinquedo é só comprado.* Em casa é diferente, *eu faço os meus próprios.* O menino orgulha-se das possibilidades que encontrou em fazer seus próprios brinquedos e inventando brincadeiras. Tem como parceiros seus primos que moram nos fundos da sua casa, seu irmão Wagner de três anos e alguns vizinhos que vão à sua casa.

Bão balalão, Senhor Capitão, Espada na Cinta, Sinete na mão!

Eu quero ser marinheiro, tia.

Lucas é um menino observador e questionador; gosta de ouvir e perguntar. De pele branca, olhos escuros e expressivos que parecem “bolitas”, cabelos bem raspados e é ágil como um coelho! Chamava-me de tia, o que às vezes me soava estranho, já que todas as outras crianças me chamavam pelo nome.

Lucas diz que sonha em ser marinheiro. Diz que viu na tevê e gostou, mas ficou com um pouco de medo porque tem que ir para a guerra. Conto a ele que o pai de Suzane era marinheiro e ele aproveita para tirar suas dúvidas com ela. A partir dessa informação, Lucas sempre vinha nos contar algo sobre navios, mar, barcos...

A casa de Deise está sempre movimentada, em especial, com crianças

vizinhas que ela ajuda nos estudos. Também cuida de uma menina de quatro anos para a mãe trabalhar em faxina no centro da cidade. Deise não gosta que os meninos saiam para a rua; acha que na rua só aprendem o que não devem. Portanto, os meninos já se acostumaram a brincar no entorno da casa. Eles explicam através das fotos que tiraram sobre o cotidiano das crianças:

S- De que vocês gostam mais de brincar?

L – De escolinha.

S – Legal! O que eles estavam fazendo aqui?

L – Tava desenhando. Desenhando uma estrada.

S – Ah! Desenhando no chão! E aqui? O que era?

L – Ah... era uma armadilha... eu caí nela!

(Risos)

S – Aqui nesta? (foto do galpãozinho de madeira)

W – A gente tava brincando de rodar caixinha.

S – Rodar caixinha, armadilha?

L – O meu irmão queria toda hora pular em cima.

S – Como é que brinca, é aqui mesmo?

D – É, é aqui mesmo, tem um galpãozinho que a minha cunhada fez pra eles brincarem aqui nos fundos. Aí tem mesinha, tem tijolo, madeirinha.

L – A diretoria é ali. Só que está caindo aos pedaços (A diretoria é uma brincadeira de escola).

Lucas gosta de assistir a filmes de dvd, pois seus pais compram na feira os últimos lançamentos de filmes piratas. Deise explica: *Eu compro. Porque aqui em casa é tipo um point; a minha cunhada pega pros guris delas olharem em dia de chuva, ficarem quietinhos. Tem bastante desenho, eu procuro não ter nada com violência, de muita guerra, de muita arma, eu procuro não ter. Eu procuro ter mais desenhos de comédia, que possam rir.*

O fato de comprarem lançamentos de dvds a R\$ 1,00 na feira, para mim foi surpreendente. Lucas me explica: *É na feira que vende. Eu gosto mais é de ir na feira, eles vendem brinquedo, rádio, fruta, comida, verdura, vegetais, tudinho que tu podes imaginar. Aí pergunto: Eles têm sempre os lançamentos? Tem, agora eu vi aquele, Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho.*

Filmes e livros fazem parte do cotidiano de Lucas e Wagner, muitas vezes estimulados e selecionados pela mãe. Deise, em algumas tardes frias e chuvosas de inverno, fazia pipocas, e os meninos ficavam assistindo a filmes. Deise conta que sua casa é uma espécie de locadora, pois parentes e vizinhos pegam filmes emprestados para assistir.

Ao mesmo tempo em que vivenciava as infâncias das crianças da pesquisa, também vivenciava a de minhas filhas e, em diferentes episódios, como no desejo consumista de Lucas e Wagner pelo “sucrilhos do Leão”, também tive a experiência de minhas pequenas insistirem na compra do “sucrilho do Leão” que vinha com brinquedo no supermercado. No mesmo mês em que Lucas comprou por R\$ 1,00 o filme pirata “Por água abaixo” na feira do bairro Castelo Branco I, em Rio Grande, eu e minha filha Luísa fomos ao cinema assisti-lo em um shopping de Porto Alegre.

Nesse sentido, deparava-me com diferentes infâncias e crianças, os meninos de Deise, através da pesquisa, e de minhas meninas que tinham as mesmas experiências enquanto sujeitos sociais e que se produziam social e culturalmente em diferentes tempos e espaços, sendo que, numa sociedade globalizada como a que vivemos, eram normatizadas por padrões de consumo e de uma política cultural de consumo hegemônica. As infâncias heterogêneas, através de um mercado global, se tornam homogêneas, padronizando as formas de ser criança e de viver as infâncias. Kincheloe e Steinberg (2001) são muito claras ao examinarem o efeito da pedagogia cultural na formação das identidades: “As organizações que criaram este currículo cultural não são educacionais, e sim comerciais, que operam não para o bem social, mas para o ganho individual” (p.15).

Sarmiento (2001) aponta que a “globalização social” é um dos efeitos contraditórios que faz parte da identidade contemporânea da infância. O sociólogo afirma que

o que contemporaneamente se afigura como o traço mais marcante da infância é a mudança e pluralização das suas identidades, por efeito da globalização. São diversas as resultantes do fato de, pela primeira vez na história, ser possível considerar interações globais que contribuem para a construção de uma só infância mundial, ainda que nessa mesma categoria se mantenham (e até agudizem) diferenças e desigualdades. No entanto, a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT etc.), processos econômicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas).

Nesse sentido, a mídia produz e educa as crianças através de uma

cultura infantil, muitas vezes hegemônica e massificada, mas também como uma das formas de adquirir um capital cultural. Setton (2005) chama a atenção em suas pesquisas que, ao contrário de generalizar os efeitos da mídia, seu estudo aponta para a “capacidade de os bens culturais provenientes das mídias potencializarem, em continuidade ou em ruptura, disposições em relação ao aprendizado, adquiridas previamente no ambiente familiar e escolar” (p.96), confirmando a posição de Deise, ao selecionar programas, horários e filmes para os meninos por acreditar que eles também podem ensinar, como, por exemplo, o Globo Repórter.

O Vavá tá me deixando de cabelo em pé

Vavá é o filho menor de Deise e Omar. Com três anos, miúdo e muito querido, fala pouco, mas adora contar uma história; tem a pele morena e os cabelos claros que brilham como ouro no sol; em muitos momentos permaneceu doente, com anemia, lombrigas, sinusite, e seu estado de saúde era uma preocupação constante para Deise que tentava amenizar com suas receitas caseiras (verduras, legumes, frutas e chás).

Wagner já estava acostumado com as invenções da mãe, como suco de couve com beterraba. Às vezes tomava contrariado, mas obedecia à solicitação da mãe que explicava o motivo.

Vavá acompanha o irmão nas brincadeiras e tarefas, procurando folhas para desenhar e livros para folhear. É o “pequeno” da casa, mas participa de tudo em pé de igualdade com o irmão.

Geralmente os meninos, após o almoço, vão para o pátio brincar, utilizando os materiais que encontram no chão, como paus, cordas, pneus, bacias, plantas, para inventarem brincadeiras; também adoram brincar com água e areia. Quando chove, Lucas e Vavá brincam no quarto, fazem cabaninhas com lençóis, riscam com giz numa placa de madeira e fazem muitas outras brincadeiras incentivadas por sua mãe.

Vavá é um menino agitado que, segundo a mãe, *dá um cansaço*, mas ela o incentiva a fazer tudo sozinho, inclusive na hora de se arrumar, tomar banho e fazer seus brinquedos. Ela mostra uma foto e explica: *Aqui é a barraquinha do Wagner. Ele já com três anos e faz tudo sozinho. Quando ele*

não consegue, eu vou lá e penduro, deixo ele se virar e faz a casinha como acha que tem que ser.

Numa das últimas conversas com Deise e Omar, foram evidenciadas mudanças na educação e criação dos filhos. Ela conta como foi a ida de Lucas para a escola e relaciona-o com Wagner: *O Lucas foi no ano passado, mas brincava e só tinha que saber o nome. Pergunto por que só o colocou no ano passado. Porque achava ele pequenininho, podiam maltratar, sentir a minha falta, brigarem com ele. Achava que precisava da mãe. É coisa de mãe, tu sabe, né. Pergunto: E o Wagner? Ah, esse acho que já vou empurrar para a escola. Ele tá me deixando louca. Já tirou reboco da parede, quebrou minha caixinha de música,... tá sempre inventando. Eu acho que o ano que vem ele já vai para a escola, vou levar ele. Quando tá sozinho, é uma maravilha, ele se entretém, brinca... quando tá o irmão, tão sempre brigando.* A decisão de Deise em relação à inserção de Wagner na escola de educação infantil não é compartilhada por Omar, que acha Wagner muito pequeno.

Durante a pesquisa, Wagner, pela manhã, permanecia em casa, também criando seus brinquedos e brincadeiras aprendidas com a mãe e o irmão. Numa manhã, logo que cheguei em sua casa, Deise disse: *Vai lá ver o que o Vavá está fazendo!* Logo me deparei com o miúdo menino, com enormes pregos, martelos e pedaços de madeira que, com suas pequenas mãos, arriscava-se na construção de um avião igual ao de Lucas. Assim Vavá, entre a rua e os desenhos da tv, permanecia durante a manhã até o irmão chegar. Quando não estava frio, acompanhava a mãe na tarefa de buscar e levar Lucas na escola.

Vavá e Lucas dormem no quarto ao lado da mãe em camas de solteiro, mas Deise relata que *O Lucas foi pro quarto dele com dois anos. Eu não gosto de crianças dormindo na minha cama. Porque eu acho que o casal tem sua intimidade de noite, e as crianças não têm que estar participando disto. Por morar muitos anos numa casa pequena, quando eu consegui ter espaço, eu não... Vai pro teu quarto, que agora é a minha vez de dormir a sós na outra cama. O Wagner às vezes foge pra minha cama, e eu de madrugada trago ele de volta. Não, tem que dormir na tua cama, não na minha!*

Deise, por já ter vivido muitas experiências com sua mãe que já foi casada quatro vezes, explica a importância da intimidade do casal e, numa de

nossas conversas, Juliane, a irmã de Deise, salienta: *Pra começar, nós somos cada um de um pai, só eu e o Gabriel que somos do mesmo pai. Fora os padrastos que tiveram nesse meio tempo.* Portanto, Deise possui uma visão de privacidade muito específica dentro do contexto cultural em que vive e onde é comum as crianças compartilharem do espaço do casal.

Os dois irmãos costumam realizar muitas coisas juntos; há momentos de brigas, discórdias e choros, mas Deise repreende o causador do conflito. Quando é Lucas o provocador, acontece uma série de conversas explicando que, por ele ser o mais velho, tem que cuidar e proteger Vavá. Em seguida, a briga é esquecida, mas Deise não permite que Lucas bata no irmão.

:

5.6.2 Quem Fala a Verdade não Merece Castigo: O Sentido Educativo do Castigo.

A questão dos limites e do castigo como uma forma de autoridade, respeito e imposição de regras claras também nesse contexto familiar era explícita nas relações adultos e crianças, em especial entre Deise e as crianças que passavam juntos a maior parte do dia.

Deise, em conversa comigo e Lucas, explica como funciona: *Bom, é assim. Aqui em casa vou mais pelo castigo, né Lucas. Por exemplo. Eu não gosto de mentira, eu detesto mentira, o Lucas sabe. Eu digo pra ele, quem fala verdade não merece castigo. Quando ele me conta a verdade, eu não dou castigo, eu só explico pra ele que ele fez errado e não vai ser castigado porque me falou a verdade, mas que ele também não faça mais. Mas, quando ele me mente, ele apanha umas palmadas e vai de castigo pra cama. Então ele passa ali uma hora, uma hora e meia sentado pensando no que fez. Quando ele fez alguma coisa mais leve, eu só boto de castigo mesmo, aí fica ali uns minutinhos só pra pensar.*

Aproveito para perguntar a diferença entre o que é grave e leve. Ela novamente explica: *grave pra mim é quando ele mente, porque eu não quero que ele se torne um mentiroso inveterado! Aí começa mentir por qualquer coisa, então eu acho bem grave. Como por exemplo, quando ele traz coisa do colégio, aí tu perguntas de quem é? “Eu achei”. Achaste aonde? “Dentro da sala de aula”. De quem é? “Ah eu não sei, eu não sei, me deram”. Aí depois tu vais saber que ele pegou do coleguinha. Isto aí eu já não gosto. Isto é grave.*

Lucas, como estava participando de nossa conversa, posiciona-se: *Eu não faço isto!* E começa um diálogo entre mãe e filho:

D- Porque pegar uma coisa que não é tua e ainda mentir que ganhou, pô aí é demais.

Mas Lucas faz questão de me explicar:

L- Oh, tia, sabe por que aparece as coisas dos meus coleguinhos no meu estojo, porque alguém bota ali e diz que fui eu.

D – Ah, sei, e quando tu pegas de cima da classe?

L – Eu acho que é meu.

D – Ele acha que é dele...

L – Às vezes eu pego uns lápis emprestado com os meus coleguinhos e esqueço de devolver e boto no meu estojo.

Nossa conversa não é encerrada, pois há outro castigo grave que se relaciona às brigas com o irmão, isto é, quando Lucas bate em Wagner: *Ah é, aí ele já toma umas palmadinhas e vai pra cama; do contrário, se for só uma rusguinha ou só aprontar dentro de casa, aí é um castiguinho leve. Que é ficar na cama. Eu digo pra ele, fica aí pensando no que tu fez. Aí ele vem “ah mãe, desculpa”!*

Portanto, na lógica educativa, mesmo diferenciando-se entre o casal, já que Omar *acha que criança tem que apanhar*, impera uma relação de autoridade, respeito e limite que possui valores importantes e que justificam os castigos e palmadas. Há um critério claro para as crianças que, mesmo sendo explicado e/ou contestado por Lucas, já está definido pela autoridade de educar dos pais.

A pesquisa de Thin (2001) também encontrou nas lógicas de socialização das famílias populares um modo de autoridade em que os pais fixam os limites a serem respeitados de forma imperativa e pouco negociáveis e em que as sanções são contextualizadas. Nesse contexto, castigos leves ou graves e palmadas configuram-se uma lógica educativa que se articula entre a autoridade dos pais e um significado cultural, recorrente também nos modos em que os adultos foram cuidados e educados. Tanto Deise como Omar citam situações que envolveram o castigo corporal. Assim, o contexto familiar é um espaço articulado de interação, cultura e cidadania entre adultos e crianças, já exercido por Lucas ao explicar suas ações.

EU E MINHA CASA SERVIREMOS AO SENHOR!⁷⁰

Deise, em nosso primeiro encontro, em julho de 2006, comenta: *Eu me assusto com tudo que tem aí na volta*. Sua fala destina-se a dizer o porquê educava os filhos na religião e porque não os deixava muito na rua. Em nossa convivência no ano de 2007, pudemos conhecer seu cotidiano e sua casa acolhedora, onde sempre tinha mais alguém! Ocimar, o irmão desempregado que retorna à cidade para procurar emprego, o tio que brigou com a mulher, a irmã que se mudou de cidade, o irmão que está sozinho em casa, uma prima para aprender crochê, a avó para almoçar, Jojo, a filha da vizinha que precisa trabalhar, Zé que Deise ensina matemática, o sobrinho que vai consertar sua bicicleta e fica para comer um pão quentinho!

A casa estava sempre aberta para acolher e servir! Deise sempre procurando ajudar de alguma forma a vida dos que circulam pela sua casa. Essa dinâmica é exemplificada quando Deise conta que ganha alimentos de um ex-padrasto que trabalha num supermercado: *O que não vai pra creche, o que está meio estragado, o restante vem pra cá. O que vem pra cá, eu divido, mando pra casa da mãe do Zé, dou pra vizinha aqui do lado, dou pra vizinha dos fundos, a gente vai indo. Às vezes eu fazia panelada de doce de leite, nós enchíamos uns potes e dividíamos.*

Sarti (2005), em seu estudo sobre famílias pobres e a compreensão do universo moral que os circunda, afirma que

Os papéis familiares complementam-se para realizar aquilo que importa para os pobres, “repartir o pouco que têm”. Isso, entretanto, não se limita à família. Na medida em que a alimentação é a prioridade dos gastos familiares, oferecer comida é também um valor fundamental, fazendo os pobres pródigos em oferecê-la (p.61).

A alimentação na casa de Deise envolvia questões de saúde, como comer alimentos que poderiam ajudar em doenças, *Cheirar alho para eliminar lombrigas, couve e beterraba para anemia*, questões econômicas como a feitura do pão caseiro: *Com um quilo de farinha de R\$1,00 mais ou menos, eu faço três pães caseiros que me duram de um a dois dias, dependendo da fome*

⁷⁰Frase retirada de um quadro na casa de Deise.

do pessoal; se eu fosse comprar pão, daria muito mais (pois um cacetinho está em torno de 0,15 centavos).

A idéia de compartilhar com quem tem menos, isto é, o valor simbólico de ser pródigo e repartir, *aqui sempre tem feijão, e sempre cabe mais um*, acontecia cotidianamente na casa de Deise, tanto que avó, irmãos, parentes e vizinhos, eram frequentes na hora das refeições na casa de Deise. Numa das visitas, perguntei se o irmão que morava ao lado e trabalhava, ajudava nas despesas, e ela explicou: *Graças a Deus, eu não tô precisando, então ele come o que tem, caso ele queira uma carne, uma coisa especial, aí ele compra e eu faço.*

A alimentação como um elemento importante, essencial à vida, articula-se nas relações de reciprocidade entre os que pertencem àquele contexto familiar. Em alguns momentos, percebi que, na Casa de Deise, garantir a alimentação da família era uma dimensão fundamental na constituição e organização do cotidiano familiar, bem como uma dimensão educativa que envolvia o momento da alimentação. Aqui relato episódios importantes vividos com Deise e as crianças:

Diário de Campo – 13 de abril de 2007 – casa de Deise - tarde

Deise conta que o contrato de seu marido está acabando e que em breve ele estará desempregado ou irá para São Paulo trabalhar numa obra durante três anos. Deise está muito apreensiva com esta situação, não sabe o que acontecerá. Conta que pela manhã foi no mercado fazer compras e que seus filhos queriam um sucrilho do Leão que dá na propaganda, que os meninos queriam, mas que era muito caro, e o vendedor sugeriu comprar outro que era mais barato, mas que não era o do Leão. Deise explica a situação para os meninos e compra o mais barato. No meio de nossa conversa, ouvimos uma buzina e era a Kombi do mercado; vamos juntas atender os rapazes, mas eles carregam as caixas até dentro de casa. Ajudamos Deise a guardar seu rancho dentro de um grande baú. Ela comenta que fez uma reserva de comida para três meses, já que não sabe do futuro. Ela compra fardos de mais ou menos 10 quilos de feijão, arroz, açúcar, farinha. Também compra massa, fermento, óleo, café, alguns materiais de higiene (sabonete, pasta de dente, sabão em pó e papel higiênico) e limpeza. Conta que realmente comprou o essencial, o que precisa para comer e fazer seus pães caseiros. Fico impressionada com as compras. Procuo a nota para ver o quanto gastou e consigo ver que pagou R\$ 275,00 com todas as compras que irão durar três meses. Faz questão de frisar que isto é essencial. O restante, frutas, verduras é quando tem dinheiro, aí vai na feira e que a única bobagem que acha que comprou foi o sucrilho e o chocolate em pó para as crianças, mas que eles gostam muito, e Deise quis satisfazer os desejos dos filhos. Fico impressionada pelo que significa “necessário” para a família de Deise sobreviver. Penso que, de acordo com o capital econômico que temos, criamos necessidades “desnecessárias”. Percebo o quanto Deise se preocupa com a alimentação de sua família e tenho quase certeza de que ela deve inventar muitas coisas para fazer com aqueles produtos dures três

meses. O que é necessário na alimentação e na educação se constitui de formas diferentes de acordo com cada contexto social, econômico e cultural das famílias!? Essas necessidades são complementadas pela educação da escola ou muitas vezes são colocadas em cheque, em contradição, em conflito? É importante estar atenta à questão do que é necessário para viver e de como as crianças são educadas nesse contexto.

Diário de Campo – 30 de agosto de 2007 – casa de Deise - manhã

Saímos da escola antes do meio-dia e, no retorno, já com Lucas, Deise convida-me a almoçar. Resolvo aceitar o convite, e Deise confirma se gosto de feijão, arroz e salada verde. Explico que, para a salada, sou meio chata, que às vezes como, mas que adoro feijão. Tento enfatizar que como pouco e comerei o que tiver. Ao chegar em casa, Deise verifica se Zé fez as tarefas. Ocimar havia passado outros exercícios, e ele já havia feito todos. Disse que estava preparado para o teste, mas Deise não fica satisfeita e passa mais exercícios. Logo que chega, Deise manda Lucas tirar a roupa do colégio. Já percebi que a roupa e o tênis do colégio são especiais, assim como na casa de Gisselle.

Enquanto conversamos, mostro-me disposta a ajudar Deise, já que ela está envolvida com o almoço. Há algumas roupas retiradas da corda espalhadas no sofá e me disponho a dobrá-las. Espero que esta seja uma tarefa comum e do agrado dela. Ela aceita a ajuda e fica várias vezes insistindo no que eu gosto de verdura, pois quer me agradar na comida. No final, ela faz uma salada de alface e tomate, pois eu havia comentado que gostava, que era uma das poucas que eu comia.

Forma de cozinhar e organizar o almoço: primeiro as crianças!

Senti que, de alguma forma, eu invadi o cotidiano deles interferindo um pouco na forma de se organizarem, pois queriam me agradar. Foi muito interessante perceber que naquela casa há uma prioridade das crianças nas refeições: primeiro são servidas todas as crianças que sentam à mesa e comem sozinhas, assopram, repetem,... pedem ajuda... após é a vez dos adultos. Percebi que isto é feito pelo espaço, quantidade de talheres, pratos e bancos para sentar. Hoje estavam para almoçar eu, Deise, Ocimar (irmão de Deise), Juliane (irmã de Deise), além de Lucas, Wagner e Jojo, sendo que o Zé foi almoçar em casa.

Infelizmente eu não respeitei esse ritual, pois sentei e comi junto com as crianças, até porque tinha horário para sair.

Foi muito interessante esta vivência; até então nunca havia presenciado diferenciação nas rotinas de adultos e crianças, devido às questões materiais práticas.

De alguma forma, quero ajudar, colaborar, mas tenho muito medo de interferir na forma de organização deles, como, por exemplo, cuidei para não pedir guardanapo de papel, pois percebi que não usam...

Todos comem e repetem! A comida é farta!

Como havia levado uns pirulitos para as crianças, combino com Deise que a sobremesa será por mim, então entrego um pirulito para cada um, adultos e crianças!

Logo que os meninos almoçam, já pedem para brincar, mas Deise lembra-os de escovarem os dentes. Wagner vai correndo para o banheiro e pede ajuda para pegar a pasta.

Ao observar o relógio, brinco que vou dar uma de “cachorro magro”, pois logo tenho que sair para ir à outra casa! Saio às 13h para ir à casa de Paulo Henrique levar Luciellen à escola.

Os dois episódios expressam a alimentação como um valor simbólico e moral que faz parte das relações que se estabelecem no contexto educativo

das famílias, envolvendo adultos e crianças. Nessa casa, questões econômicas e culturais mostram o sentido educativo do cuidado no ritual da alimentação. Comprar o que é essencial, problematizar com os filhos as propagandas que nos fazem vislumbrar desejos, organizar a alimentação como um exercício de desenvolver autonomia, troca e reciprocidade têm ali um significado especial.

Penso que a casa Deise configura-se de uma forma muito peculiar, onde há toda uma organização espacial e estética, onde tudo tem o seu lugar, tendo uma marca sua em especial, através de seus ofícios de “cozinheira, costureira, artesã” ...

Minha casa como um castelo

Lucas, logo no início da pesquisa, ouvindo nossa conversa quando explicávamos para Deise como funcionaria nossas visitas, qual o objetivo da pesquisa, por que escolhemos sua família, o menino vem logo me mostrar o desenho que havia feito. Numa folha de ofício com canetinhas ele desenhou a si mesmo, Omar, Deise e Wagner num castelo. Ao olhar aquele desenho, imaginei os sentidos que estava expressando e escrevi “*Minha casa como um castelo*”; não lembro se foi uma expressão do menino ou um sentimento que experimentei ao ser presenteada com o desenho que hoje contextualiza um pouco esta tese.

Assim, o castelo é uma casa de alvenaria que ainda está inacabada, faltando reboco das paredes, forro do telhado e piso de cimento, mas possui uma boa distribuição das peças. Na frente tem o quarto de Deise e Omar que possui uma cama de casal, guarda-roupa e cômoda. Em frente ao quarto do casal fica uma pequena sala com dois sofás, móvel para televisão de 20 polegadas colorida e um aparelho de dvd que circula entre o quarto e a sala. Ao lado dessa salinha, fica o quarto dos guris que tem as duas camas de solteiro, guarda-roupa, uma escrivaninha com cadeira e alguns brinquedos.

As peças são divididas por paredes, não possuem portas internas, mas cortinas de tecido, todas costuradas e enfeitadas com panos aproveitados por Deise. Nos fundos, há uma ampla copa/cozinha, com duas janelas que deixam o ambiente bem arejado, com uma mesa, armários, fogão, refrigerador, baú para despensa e, no final do ano, agregaram-se armários novos e um micro-ondas.

Nas paredes e armários há vários potes, quadros, porta-retratos, portatrecos, flores, guardanapo, almofadas, capa para o sofá e enfeites confeccionados por Deise com lã e tecidos coloridos. É evidente uma preocupação com a estética da casa e também do cotidiano, como a feitura do pão caseiro, a garrafa de suco dos meninos, a árvore de natal. Enfim, o cotidiano possui um sentido estético e educativo. Ao lado da cozinha, há um banheiro com piso de cerâmica, parede com azulejos, pia, vaso, chuveiro elétrico e um conjunto de armarinho com espelho. Nessa peça há uma porta.

No total são cinco peças: sala, cozinha, dois quartos e banheiro, sendo que a porta da frente, que fica na sala, não é utilizada; a entrada é feita pela lateral da casa e porta da cozinha, que é onde Deise nos recebe geralmente, e permanecemos envolvidas nas tarefas que ela está executando ou junto com as crianças. A casa fica na parte lateral do terreno, que é bem comprido; em frente à casa tem um espaço com areias e pedras e uma árvore com ramos longos que dá uma gostosa sombra no verão.

A cerca em frente à casa é de madeira e, ao lado, há um corredor largo, onde circulam os cachorros Uga e Capitu; a primeira, por ser braba, permanece presa a um fio. Os cães não entram dentro de casa. Já nos pátios dos fundos, há um amplo terreno com areia, pedras e capim, onde as crianças brincam, plantam, cavam...

Ao lado da casa de Deise, fica a casa de sua mãe, um pequeno sobrado de alvenaria, onde atualmente mora somente seu irmão Gabriel e, nos finais de semana, a mãe de Deise que trabalha como servente e mora numa escola estadual num distrito muito distante; retorna à cidade de Rio Grande só nos finais de semana. Não há divisória entre as duas casas, apenas um muro muito baixo e descontínuo, parecendo que foi quebrado para facilitar o acesso. Esse terreno também é amplo.

As crianças circulam livremente entre os dois pátios, tendo um grande espaço para brincar. Nessa parte onde mora Gabriel, há um tipo de lavanderia nos fundos, uma peça de madeira com tanque, máquina e utensílios para a lavagem de roupas. É nesse local que Deise passa boa parte de suas manhãs, envolvida com roupas e cordas que ficam bem estendidas no pátio de sua mãe. Também é no anexo dessa peça que fica o quarto de sua avó quando vem passar algumas temporadas por ali, pois, segundo Deise, ela aproveita os

benefícios de idosos para viajar de graça, então é uma *Beduina, está sempre viajando, não tem paradeiro.*

No decorrer desse ano, várias modificações foram feitas na disposição dos móveis da sala e da cozinha, nos objetos de decoração. Deise salienta que *gosta de mudar.*

A casa de Deise faz parte de uma rede de parentesco que envolve sua mãe e irmãos que circulam e/ou moram ao lado, sua avó nos fundos e sua cunhada com os filhos, netos na rua de trás, havendo uma grande mobilidade dos parentes na casa de Deise, em especial das crianças por todas as casas. Deise conta que havia um portão que ligava sua casa com a da cunhada, mas resolveram tirá-lo, pois as crianças transitavam muito rápido entre os dois pátios, dificultando a vigilância sobre elas.

Assim, a rede extensa de parentes (e alguns vizinhos) que “movimentam” a casa de Deise faz com que o foco analítico se articule num “contexto familiar” amplo que envolve, além da unidade de residência, todas as relações e dinâmicas do contexto de Deise. Penso que as diversas necessidades que são compartilhadas entre Deise, crianças, parentes e vizinhos, vinculadas a questões econômicas, de cuidado e educação das crianças levam-me a problematizar que esta circulação e troca entre eles é uma das “estratégias de sobrevivência”. Compreendida não como uma adaptação às condições de pobreza, mas como uma estratégia mesmo, um modo de viver de um grupo de pessoas que possuem laços afetivos e/ou consanguíneos e que constroem pontes para sobreviver.

Bilac (1995) acredita que “através destas pontes se garante (na medida do possível) a permanência do grupo, a preservação de cada um, ainda quando em patamares mínimos, no que diz respeito à qualidade de vida”. Nesse sentido, as afirmações de Deise explicam por que ajuda a cuidar a filha da vizinha e ensina o filho: *Eu ajudo no que posso e como vou cobrar de quem tem menos que eu?*

Eu tenho horário para tudo!

Diferente de algumas casas que convivemos, no contexto familiar de Deise, Omar, Lucas e Wagner, embora agitado pela circulação de visitas, todo o cotidiano era muito bem planejado e organizado, para que todos entrassem

no ritmo. Nesse sentido, era muito fácil prever o horário das visitas e o que estaria fazendo naquele momento.

Deise considera a rotina importante para a organização da família e das crianças; explica: *Ah! Eu tenho horário pra tudo. De manhã é organizar a casa e lavar a roupa, adiantar o almoço. Quando chego, termino e ajudo o Lucas nas tarefas, pois ainda está tudo fresquinho... tu nunca vai me ver lavando roupa de tarde, só se eu tiver muito cheia mesmo. E os guri também, tem hora para comer, brincar, fazer tema, dormir... Acho que é importante para ter uma organização, um sistema, não ficar perdido! Saber se orientar, saber o que quer! Tu vê, eles têm horário pra tudo, e mesmo assim é difícil, às vezes reclamam, mas eu acho que é bom, importante.*

Cotidianamente observávamos o reconhecimento dos meninos na organização da rotina, e perguntavam durante a tarde: *Mãe, já tá na hora do lanche?* E Deise explicava, mas logo providenciava suco em copos com canudos, pães ou cuca caseira para os filhos. O cuidado e a atenção, que ela dispensa em cada tarefa e momento da rotina, dimensionam sua lógica de cuidado na educação dos filhos.

Pra nós o pessoal da igreja são uma segunda família.

A rotina da família também é modificada nas quintas à noite, momento em que todos vão, geralmente de bicicleta, até o bairro Cidade de Águeda para a reunião do pequeno grupo da igreja, onde adultos e crianças participam, rezam, cantam, debatem, trocam experiências. Procurei vivenciar a ida no pequeno grupo, como relato em diário:

Diário de Campo – 19 de julho de 2007 – casa de Deise -

Omar me explica que hoje não vai no grupo, pois vai até a casa de um rapaz ver um emprego, pois o que ele está atualmente, está muito parado, mas que já pegou uma bicicleta para que eu vá com Deise.

Começo a lembrar que Paulo Henrique falou que só assaltam quem está de bicicleta e pergunto se não é perigoso eu e Deise irmos sozinhas. Ele afirma que não, que já está super acostumado! Então fico quieta, pensando nos riscos que corria, mas também como esse pessoal que vive por aqui sai à noite? A naturalidade com que eles vivenciam as situações fez com que eu percebesse que, para superar o medo, precisaria pensar, sentir e viver como eles vivem. Ir de bicicleta pelo bairro Castelo Branco e pela Cidade de Águeda (bairros vistos como perigosos para quem é do centro e lê as notícias do jornal), mas um trajeto, um percurso, um modo de chegar de

uma família até o grupo com o qual participa semanalmente faz parte da rotina. Adultos e crianças circulam pelo bairro à noite de bicicleta ou caminhando.

Acho que não consegui ultrapassar a barreira; senti medo, questionei com Omar e Deise se levaria meu celular. Decidi não levar e deixei na casa de Deise. Quando voltamos, havia 15 ligações de minha mãe, apavorada, pois sabia que eu estava nos bairros da pesquisa e não havia dado notícias. Mais tarde, caminhando com o casal, tentei explicar para eles que, como morava numa cidade grande e muito violenta, sentia medo de tudo, que há duas semanas presenciei um assalto na frente de minha casa no final de tarde, ainda dia, mas não sei como eles viram tudo isso.

O TRAJETO ATÉ O PEQUENO GRUPO

A noite era muito fria, em torno de 5 graus, mas como adoro andar de bicicleta, o frio não foi um obstáculo. Estava bem aquecida com casacos e luvas, e Deise com o cabelo molhado recém saído do banho. Ela carrega na bolsa o material do grupo, inclusive um cartaz com uma música que vai sugerir para ser o hino. Ela é a secretária a que organiza as atividades. Enquanto nos organizávamos para ir, chegou o irmão de Deise, parece que ele e Omar trabalham juntos em obra. Deise brinca com o irmão, pois sua namorada passou a noite na casa dela chorando, pois acha que está grávida, ele diz que é ex-namorada. Ela oferece janta para o irmão que vai se servindo e sentando. Agora os meninos ficam em volta do tio. Percebo que a casa tem uma rotina agitada nos horários em que todos chegam do trabalho: novidades, histórias. As crianças participam de tudo, dão opiniões, veem os programas de tevê, sentam junto à mesa.

Omar avisa várias vezes para Deise que está no horário, “já é hora de ir para o grupo”. Deise diz para o irmão que pegou sua bicicleta para me emprestar, mas que vamos cuidar. As duas bicicletas já se encontravam no lado de fora da casa, prontas para sair. Perguntei qual devia pegar, ela disse que qualquer uma, só devia cuidar que nenhuma das duas tinha freio. Omar e os meninos abrem o portão e seguimos. Deise é muito hábil e vai me orientando pelo caminho, seguimos pelas principais ruas do bairro, até atravessarmos a COHAB e chegarmos no bairro Cidade de Águeda, que é o bairro mais novo do município, um bairro em que havia vários moradores posseiros e que a prefeitura fez um programa de casas populares e construiu o bairro; ali tem escola, posto de saúde, uma boa infraestrutura. Foi nesse bairro, pelo grande número de crianças de 0 a 3 anos, que se efetivou o PIM (PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR). Na casa da amiga de Deise vai uma menina desenvolver o programa e muitas vezes Deise confundiu nossa pesquisa com esse programa.

O trajeto foi super tranquilo, havia muitas pessoas na rua esperando o ônibus, estudantes, homens nos bares... Passam poucos carros e alguns ônibus. Deise explica que agora há uma nova linha de ônibus urbano que está passando pelo bairro, dando mais opções aos moradores. Ao chegarmos, surpreendi-me pela organização das ruas, o colorido das casas. Mesmo sendo escuro, pude perceber uma boa infraestrutura. As casas são conjugadas, com sala e cozinha integradas, um pequeno quarto e um pequeno banheiro; também na frente há um pequeno pátio e uma porta para os fundos que eu imagino ser outro pequeno pátio. A casa da amiga de Deise é simples e bem organizada. Na sala, dois sofás, tv, som e dvd. Na cozinha que fica integrada à sala, observei armários, refrigerador e fogão.

PEQUENO GRUPO DA IGREJA ADVENTISTA DO SÉTIMO DIA

Quando chegamos, Deise foi logo me apresentando a um senhor sentado e duas crianças, filhos da dona da casa; seu esposo estava no banho. As crianças ficam em volta de Deise, querendo olhar sua bolsa e seu celular. Deise explica que moro em Porto Alegre, e o senhor (o ancião do grupo, aquele que tem mais experiência na igreja) me conta que sua família é de POA e que sua neta vai ser batizada no fim de semana e que ele irá. Eles conversam sobre a chegada dos outros integrantes. Deise liga para a coordenadora do grupo para ver se vão demorar, explica que se atrasaram,

pois passaram em outra casa. Vera, a dona da casa, coloca um dvd de músicas religiosas e conversa com o senhor sobre a origem das músicas. As crianças participam do início ao fim. Uma menina de sete anos e um menino de três, filhos de Vera. Deise conta que, quando vão os seus, eles ficam no meio do grupo, participam, oram juntos, cantam e brincam.

Em torno de 20 minutos depois de nossa chegada, chegou um casal com um menino, uma senhora e uma moça numa cadeira de rodas. Todos se mobilizam para que ela entre e fique bem para participar do grupo. Leila é a coordenadora; seu esposo e filho participam do grupo. A moça cadeirante é a segunda vez que participa e veio com sua mãe.

Deise me apresenta: “Esta é a Simone, uma amiga de Porto Alegre” e todos são super queridos ao me dar boas-vindas no grupo, inclusive o ancião, na oração inicial, pediu pela minha participação no grupo.

Inicialmente o pessoal conversou muito sobre uma janta que irão fazer no fim de semana (que será pizza na casa de Deise); acertaram todos os detalhes, depois sobre um retiro da igreja e outros assuntos. Após passou uma caixinha de orações, todos escrevem seus pedidos, uma senhora me pede ajuda, pois não sabe escrever. Um do grupo leva a caixa e se compromete de orar toda a semana. Após, colocam um dvd com canções e uma pregação que basicamente falava como “o inimigo está no mundo” o tema é o “grande conflito”. Todos assistem atentamente. O dvd é uma forma de todos os grupos assistirem à mesma pregação, cantarem as mesmas canções. No final conversam sobre o hino do grupo. Deise apresenta um acróstico com o nome do grupo e diz qual o hino que gostaria e faz toda uma propaganda para que o escolham. O grupo prefere não decidir naquele momento, pois faltou uma integrante. Durante a reunião, a filha de Vera auxilia a coordenadora que distribui mensagens para mim, para a menina cadeirante e sua mãe. As mensagens diziam: “Jesus é seu amigo, está mais perto do que você imagina. Este abraço é para todos”. Todos com imagens de Jesus abraçando, iluminando “...que , se pedirmos alguma coisa segundo a Sua vontade, Ele nos ouve I JOÃO 5-14” “Simone, a promessa de Deus continua sendo verdadeira e é por isso que estou orando pra você todos os dias! PG Maranatha-Igreja Adventista do 7 Dia-“ Além de outro que eu devia preencher com meu endereço perguntando “Você deseja conhecer mais a Bíblia”? Estas mensagens foram entregues durante o grupo, em diferentes momentos. Participei de todos os momentos observando, orando, mas não emiti pareceres, nem respondia com “amém” como todos os participantes. Ao final, novamente todos rezaram pela minha participação e desejando que eu voltasse! Todos me abraçaram, mas expliquei que não morava em RG, mas agradecia o carinho e o convite. Perto do final, Omar chega assustado, pois havia presenciado um terrível acidente entre um ciclista e um ônibus. Aproveita e ora pela pessoa que sofreu o acidente e sua família. No meio da conversa, descubro que o chefe do Omar é o marido da coordenadora do grupo. Como Deise disse, o grupo vai além, tenta ajudar, como se fosse uma família. O desemprego de Omar foi temporariamente solucionado pelo colega de grupo, mas segundo ele, está muito fraco, estão só fazendo obra na casa dele.

Todos conversam, combinam coisas, ajudam a colocar a cadeira no carro, colocar a casa de Vera em ordem. Estava muito frio e eram mais de 9 h e 30 min. Vou esperar Deise na frente da casa e ela fica conversando com as colegas. Omar chama e diz que já é tarde. Parecia que estava mais frio! Voltamos os três correndo de bicicleta, seguimos o mesmo trajeto, agora com bem menos pessoas na rua, tudo mais calmo. Senti-me como criança, com meus amigos de bicicleta pela cidade, fazendo uma grande aventura: andar por bairros perigosos quase às 10 da noite..

Ao chegarmos à casa de Deise, as crianças já estavam dormindo. Gabriel estava no sofá com a ex- namorada. Ele deitado no colo dela assistindo à tv. Comentam que meu celular tocou muitas vezes! Digo que deve ser minha mãe que estava com minhas filhas e eu não dei notícias. Antes de pegar o ônibus, ligo. Omar e Deise me

levam até a parada. Os dois dizem que estão super acostumados andar por aí. Vamos caminhando e conversando, Omar conta de sua família, das igrejas que já participou (em especial da umbanda que sua família participa até hoje). Deise faz questão de explicar a importância da igreja na sua vida, como melhorou e me explica o funcionamento dos pequenos grupos. Ela ministra a catequese para as crianças, a partir de um livro orientador. Conta que leva Lucas, mas que Wagner só atrapalha e que tem ciúme das outras crianças. Conversamos e caminhamos em torno de cinco quadras. Despeço-me e subo no ônibus rumo ao centro.

Ter vivido a rotina de Deise, Omar e crianças também na igreja foi uma experiência interessante para conhecer os repertórios sociais, culturais e religiosos que lhe definiam a importância de educar os filhos na religiosidade. Percebi que, além do valor espiritual, da fé, a socialização da família e a integração e o compartilhamento dos diferentes sujeitos que pertencem ao grupo em diferentes situações vão além da rotina da igreja, fazendo com que Deise e Omar considerem o pessoal “uma família”. Em diferentes situações, Deise deu exemplos de ajuda financeira, apoio, visitas domiciliares, em que participou e também foi ajudada pelos irmãos da igreja, como no caso do emprego de Omar.

Eu sou diácono mirim na minha igreja, eu cuido das outras crianças

Lucas também participa da igreja junto com os pais. Ele tem uma função específica que é “Diácono Mirim”, isto é, ele é responsável pelas crianças menores que ele, pensando em atividades, brincadeiras, para que participem no momento da reunião do pequeno grupo dos adultos, já que as crianças permanecem o tempo todo juntas. Lucas orgulha-se de sua função e adora contar de suas tarefas e responsabilidades. Deise também se orgulha disto e comenta: *eu acho super importante até pelo jeito deles falarem com as outras crianças(...)*. Omar também conta um episódio de Lucas na feira, exemplificando sua doação e compromisso com os outros:

S – O que é a carrocinha?

O – Essas carrocinhas que faz carreto na feira. O gurizinho tava com a dele toda quebrada, fez carreto pra nós, aí o Lucas deu a dele pro guri trabalhar direitinho.

S – Que amor. E foi por ele ou vocês deram idéia?

D – A gente pensou em dar a carrocinha do Wagner, porque ele não usa. Não brinca e não se importa, aí o Lucas disse “eu dou a minha pra ele.”

S – *Foi ele que fez a carrocinha?*

D – *Não. Ele começou a fazer, porque ele faz sozinho, mas o Omar pegou e terminou.*

S – *E vocês vão à feira com essa carrocinha.*

D – *Isso. Mas nesse dia a gente não foi com a carrocinha, aí o guri que faz frete lá na feira, tava com a dele caindo aos pedaços. Aí ele pegou e deu a dele.*

Desde a escolha deste contexto familiar para a pesquisa, eu tinha a intenção de compreender até que ponto havia uma intenção ou um sentido educativo na participação em uma crença religiosa. Através das experiências que tive com Deise, Omar, Lucas e Wagner, compreendi o sentido “ontológico do cuidado” como uma atitude, um zelo, uma preocupação, um envolvimento afetivo entre si e com os outros.

Penso que esta dimensão foi (re)descoberta pela família através da vivência na religião e era experienciada no cotidiano de todos. Deise expressa o desejo de como os valores apreendidos na religião envolvem a lógica de educar e cuidar as crianças: *Eu quero que os meus filhos tenham valores que eu vejo que outras crianças não têm. E me explica: eu quero que eles continuem. Como eu vou te dizer, é que tem aquela diferença. Embora sejam crianças, ele tem aquela diferença. Eu tenho medo que eles percam isso, indo pra casa da minha cunhada⁷¹. Ela não tem religião definida, ela simplesmente não tem. Eu acho que ele tem uma diferença, até mesmo ela diz, eles são tão educados, são mais quietos, respeitam mais, mas eles aprendem isso aí na igreja. É muito importante, porque na igreja eles têm que parar, ouvir, porque eles não podem ficar falando. Então eu acho que isso conta bastante. Na família, eles aprendem a ajudar os outros. Agora mesmo, domingo, o Lucas fez a doação da carrocinha dele pro gurizinho que fazia frete na feira. E ele ainda falou no pequeno grupo todo contente que ajudou o gurizinho.*

⁷¹ Deise refere-se à mudança que ocorreu no final da pesquisa, em dezembro de 2007. Deise, através de Omar, consegue um emprego temporário para cuidar de idosos doentes numa clínica. Devido ao horário das 7h às 19h, a primeira opção do casal foi deixar os meninos na casa da cunhada que mora nos fundos. Assim, Deise explicita seus conflitos com a mudança na rotina das crianças.

5.6.3 *Eu acho que eles têm que Crescer por si Mesmo: O Sentido Educativo de uma Cultura Familiar*

Considero que, por ter sido responsável por seus irmãos menores desde muito cedo, Deise constrói um perfil de cuidado afetuoso e com sentido educativo; todo o tempo é momento de aprender, construir, inventar, ter autonomia. Esses sentidos educativos estão presentes na rotina e no cotidiano organizado “pedagogicamente”, isto é, planejado sistematicamente com objetivos claros e definidos.

Para Deise, o cotidiano da casa, as tarefas domésticas exercidas pelas crianças, as brincadeiras e jogos eram planejados para que houvesse um sentido educativo, bem diferente das análises de Thin (2005) sobre as lógicas socializadoras populares em que observa que os pais das camadas populares, diferentes das classes médias e superiores, “não constroem momentos específicos de ação educativa com seus filhos” (p.7), talvez porque a criação de Deise, durante sua infância, tenha sido num contexto de classe média.

Deise explica através de um relato do cotidiano: *Eles costumam tomar banho sozinhos! Lucas toma banho sozinho, ele vê a roupa dele sozinho, vê toalha, vê chinelo, vê tudo, eu não vejo mais nada pra ele. O Wagner eu dou banho, eu alcanço a ligar o chuveiro, não tem noção de se ensaboar, mas assim mesmo lá dentro do chuveiro eu mando ele se esfregar, dou o sabonete, vou orientando ele já, né? Eles almoçam sozinhos. Eu não gosto, eu detesto que deem comida na boca do Wagner! Eu não gosto, porque eu acho que eles têm que crescer por si mesmo. Não tem que ninguém estar toda hora “vem que eu te dou comidinha”. É vem, come que está na hora. Então, eu sirvo a comida pros dois na mesma hora; se tiver que assoprar, eu dou mais ou menos uma assopradinha e ensino pra eles: Oh, tá na hora de assoprar, está muito quente. Assopra!*

As aprendizagens em relação à construção de seus brinquedos e brincadeiras com diferentes materiais, nos diferentes espaços e possibilidades que a casa e o pátio oferecem, também foram incentivadas por Deise. Como ela explica na foto da brincadeira de vôlei num dia de chuva: *é outra coisa que eu ensinei pra eles. Porque eles queriam jogar vôlei, ai eles começam, está chovendo, não dá de sair na rua, não tem bola, não tem rede. Eu digo: Não*

precisa, bota a vassoura ai, vocês se ajoelham no chão e deu. Pergunto: Aí tu incentivaste eles a fazerem este vôlei dentro de casa? Isto, com a vassoura e a almofada, eles não iam se pisar, disse pra eles, joguem para um lado, joguem para o outro. Eu jogava vôlei com sacolinha plástica. Tu pegas a sacolinha plástica e embolsa o ar e fecha e fica. Enquanto ela tiver ar ela vai jogando.

Também a hora de guardar e organizar a brincadeira é um momento de aprender: *De vez em quando eu deixo o quarto deles pra eles arrumar. Por exemplo, dia de barraquinha, eu digo pra eles: vocês vão fazer barraquinha? Vamos! Então depois vocês vão arrumar. Cada um arruma sua cama. Pergunto: Eles geralmente arrumam os brinquedos e as brincadeiras que fazem? Arrumam porque agora eu não arrumo mais. Agora eles que arrumam, eles vão lá, dobram do jeito deles, eu deixo. Do jeito deles, mas eu deixo, aí eu digo, só procura melhorar, a mãe vai te mostrar. Mas eu procuro deixar do jeito que eles fazem, eu não repreendo Ah tá errado!*

Lucas participa de nossas conversas, salientando que *Às vezes eu arrumo tudo sozinho, critica o irmão A única coisa que meu irmão faz quando a mãe manda arrumar é continuar brincando.* Ele conta sobre uma brincadeira que inventou esse é o *caderno da diretoria*. Explica sobre uma brincadeira de escola e o que escreve como diretor.

Lucas e Wagner são cotidianamente incentivados e motivados pela mãe a terem autonomia, para isso há uma rotina previamente organizada e planejada por ela para que eles possam se situar e se organizar. Ela explica: *É porque... eu não sei... Eu gosto de ter horário porque se a pessoa não tem horário certo assim pra fazer as coisas, tu perde muito. Fica muito ah e agora? O que eu faço, tem um monte de coisas pra fazer e não fez nada! Então eu prefiro tudo dentro do horário.*

Nesse sentido, os meninos também já se acostumaram ao cotidiano com horários, mas fazem algumas resistências, ou perguntando muitas vezes “já é hora?” ou não se acostumando ao ritmo imposto, como Lucas na hora de dormir, *Às vezes eu me levanto pra ir ao banheiro e digo: Lucas tu ainda estás acordado? Às vezes é onze e meia da noite e ele ainda está acordado.* Pergunto: o que ele fica fazendo? *Ele fica desenhando, às vezes fica só deitado olhando pro teto. Isto que ele já tem uma rotina faz tempo.*

5.6.4 Ah, aqui parece a Escola, Tudo tem Hora, Hora do Lanche, Hora de Brincar: Uma “Confrontação Construtiva” Entre a Lógica da Família e a Lógica da Instituição?

Uma das intenções de Deise na educação dos meninos é a responsabilidade; ela preza que eles se tornem responsáveis pelas suas coisas, como, por exemplo, pelo gato que ganharam. Ela diz: *Eu acho que é isso mesmo. O que eu prezo bastante é isso. Eu puxo, eu faço eles terem as regras, eles têm uma responsabilidade com o gato, porque eu falei que a responsabilidade agora é toda deles. Mas Lucas, mesmo tendo uma rotina organizada e responsabilidades no cotidiano da casa, segundo sua mãe, na escola é diferente: é não está adiantando no colégio. Ele passou, ele está passado, a professora disse que não tem problema nenhum, ele sabe ler e interpretar o que está lendo. O básico, só que o problema é que ele não tem organização com nada. Esse ano faltou material pra ele, como eu te falei, porque ele bota tudo fora. Ele vai pro colégio com canetinha, lápis de cor, borracha, quando ele volta, ele volta sem nada. Pergunto: Perde? Deise diz: Simplesmente sem nada. Omar complementa: Até da roupa dele ele se esquece! E Deise exemplifica com um episódio: Esses dias eu fui buscar um casaco que eu me lembrei que ele tinha esquecido no colégio. Quando eu voltei, eu voltei com três casacos. Era tudo dele que tinha esquecido no colégio. Ele é muito desorganizado, ele tem organização em casa, chega no colégio, não tem organização com nada. Em casa eu tô sempre em cima. Eu estava falando com a professora e ele está sempre “não sei onde está minha borracha, não sei, professora, eu tinha botado aqui agora não sei. É sempre assim.*

No contexto coletivo de educação, isto é, na escola, Lucas não conseguia se organizar. Talvez o confronto com uma outra lógica de organização e normatização, no contexto escolar, provocadas pelas disposições construídas pelo menino transmitidas pelo contexto familiar em que vive. Romanelli (2000), ao relacionar famílias e escolarização, salienta que “A reprodução social configura-se como processo de transmissão da herança familiar para os filhos, mediante a difusão de diversos tipos de capital-

simbólico, econômico, cultural, social, escolar - processo por meio do qual se estabelecem vínculos entre gerações” (p.104).

A professora de Lucas em entrevista realizada em outubro de 2007 fala de como percebe o menino no contexto escolar: *A gente vai percebendo como é cada família, só da expressão deles, agora, esse ano, eu noto que eu não tenho muita noção de como é cada família. Eu vejo assim do Lucas, que é uma mãe muito presente. Que ela traz e leva, está sempre me perguntando, interessada como ele está. Além disto, eu não sei. O Lucas eu percebo que é uma criança que veio com uma bagagem, é muito esperto. Só a parte da motricidade fina que é meio prejudicada. E eu não sei se ele fez pré-escola, se ele foi trabalhado nessa parte. Como ele é em casa, se a mãe ajuda.*

Após seis meses de Lucas no primeiro ano do ensino fundamental, ela afirma suas dificuldades em conhecer o contexto do menino, sendo a criança parte deste contexto coletivo que é a família, que é composto por um conjunto de ações e relações, é preciso reconhecê-la como uma configuração social singular. Mas a professora concentra-se na análise específica da questão da alfabetização: *eu não consegui, eu poderia até ter procurado me informar mais, mas parece que a preocupação foi tanta com o primeiro ano e com a alfabetização que essa parte ficou meio prejudicada.*

Pergunto o que ela percebe do menino: *Ah, na motricidade fina. A ampla é bem trabalhada, mas a fina, ele já é uma criança que já saiu da fase silábica, ele já está na alfabética, ele consegue escrever assim, ditados, é claro, tudo dentro do que a gente espera. Consegue ler, consegue escrever, ele é uma criança bem inteligente. Mas a motricidade fina, que ele tem que recortar, colar, aí tu vê como é importante que tenha o pré, eu não sei se ele fez pré, mas é importante que tenha essa parte trabalhada pra poder ir adiante. Aí a gente tem que estar dividindo o tempo entre a escrita e a motricidade fina, a preparação das habilidades, aí às vezes fica prejudicado.* A professora, embora tenha preocupação com as relações entre famílias, crianças e escolas, como já há uma obrigatoriedade com as aprendizagens, por fazer parte do ensino fundamental, ela considera que estas questões permanecem em detrimento dos “conhecimentos e habilidades”.

Lucas iniciou o ano estudando no primeiro ano do ensino fundamental na escola João de Oliveira Martins, no turno da manhã, mas um episódio que

causou muito “desconforto e preocupação” para sua mãe fez com que ele, dois meses após o início das aulas fosse transferido para a Escola Estadual Lórea Pinto.

Num final de manhã na escola, Deise atrasou-se para buscar Lucas na escola e, ao chegar lá, ninguém sabia quem havia levado o menino, a direção e professoras não acolheram Deise para buscar informações sobre o que havia ocorrido. Durante duas horas Deise ficou sem saber do paradeiro do filho, e a escola omissa. Esta situação levou Deise a considerar que *foi uma decepção com as pessoas da escola, simplesmente elas me deixaram sozinha, sem saber onde estava meu filho, ignoraram meus sentimentos e minha preocupação!*

Após encontrar o menino na casa de uma vizinha distante, que não estava autorizada a buscá-lo, Deise nunca mais o levou naquela escola, procurando outra de imediato. Assim, o primeiro ano de Lucas iniciou e, segundo Deise, *eles disseram que não seria primeira série, não seria uma alfabetização. Seria de novo desenhar, brincar, para depois se descobrir na brincadeira que eles estavam aprendendo. Mas foi diferente. Eles entraram de cara logo com o alfabeto inteiro. Já foram juntando palavrinhas, agora já estão em conta de matemática. Por mim, eu não levei a mal nenhum. No princípio, ele até pegou muito bem, não teve dificuldades; em casa eu puxo bastante. Ele pegou super bem. Entrou no ritmo. Acho que se fosse aquilo de novo de desenhar e pintar, acho que ele não teria gostado. Ele já se sentia incomodado de ir pra escola e só desenhar. Ele dizia pra professora que queria aprender. Eu estava até conversando ontem. Eu acho que nem vou tirar ele de lá daquele colégio; embora sendo longe, lá está sendo bem melhor pra ele. Ela passa coisas que eles realmente precisam saber, não é aquela coisa de que porque é criança tem que ser tudo mastigado, ela puxa mesmo.*

Lucas também está motivado em seu processo de alfabetização, não deixando de criar e fazer lindos desenhos. Adora ler histórias, mas fica nervoso durante as leituras orais. Deise atribuiu a tarefa de ler uma página de um livro por dia “*pra treinar bem a leitura*”. Por saber desse processo, algumas vezes presenteei Lucas com livros de histórias infantis. Conforme relato no meu diário:

Diário de Campo – 24 de setembro de 2007 – casa de Deise - tarde

Enquanto nós estávamos na rua morrendo de frio e molhadas, Deise estava fechada em casa e demora para atender. Estava fazendo pão.

Lucas brabo porque tem que ler. A professora disse que não foi bem na prova de leitura! Tem que ler uma página por dia. Deise diz que está cobrando porque a professora falou que ele acaba tudo e não quer ajudar os outros, mas que, na hora da prova, gagueja, não consegue ler. Diz que o teste são palavras e frases. Imagino que ele fica nervoso com esta história de teste, pois ele lê bem normalmente e também acaba logo para ir brincar, já que na sua sala tem brinquedos, pois era uma turma de educação infantil que se transformou no primeiro ano do ensino fundamental. Deise e Lucas estão gostando muito da nova escola, parece que esta professora exige bastante e, como Deise é bem preocupada com as aprendizagens do filho, determinou que ele deve ler uma página por dia de um livro, revista, jornal, *qualquer coisa, tem que ler!*

Pergunto sobre quando entrou na escola: *No ano passado, mas brincava e só tinha que saber o nome.*

Pergunto por que só colocou no ano passado: *Porque achava ele pequenininho, podiam maltratar, sentir a minha falta, brigarem com ele. Achava que precisava da mãe. É coisa de mãe, tu sabe, né.*

E o Wagner? *Ah, esse acho que já vou empurrar para a escola. Ele tá me deixando louca. Já tirou reboco da parede, quebrou minha caixinha de música,... tá sempre inventando. Eu acho que o ano que vem ele já vai para a escola, vou levar ele. Quando tá sozinho é uma maravilha, ele se entretém, brinca, quando tá o irmão, tão sempre brigando.*

Wagner fazia um avião com paus e pregos, e Lucas também construía com pregos, foi para a rua procurar mais pregos depois de pedir várias vezes para a mãe. Vai para a rua e lá fica batendo numa telha com um martelo grande. Fica na rua um tempo batendo.

Deise diz que eles ficam até às 6h e depois já entram. Conta que lembrou de mim, pois eles perguntam se já está na hora disso, daquilo? Tem hora para fazer barraca, mãe?

Em uma de nossas conversas, Deise salientou que tudo tem hora, que cumpre uma rotina rígida de horário com as crianças, acho que transpareci que fiquei impressionada para ela dizer que lembrou de mim!

A tarefa da escola, por determinação da mãe, é realizada logo que chega, pois ela justifica *que está tudo bem quentinho*. Portanto, enquanto Deise termina as tarefas do almoço, auxilia o menino em suas tarefas escolares que variam muito em quantidade, mas geralmente são em torno de leitura e escrita de letras e palavras.

A professora de Lucas comenta sobre a intenção das tarefas: *Isso eles (a turma) têm de bom. Eu sempre mando teminha, procuro sempre mandar tema pra eles terem hábito e responsabilidade também. Porque se a gente não mandar nada, talvez nem abram o caderno. É uma forma de fazer com que as mães ajudem, então eu mando todos os dias temas. O Lucas traz sempre, eu*

vejo que a mãe é interessada, e o Lucas tem um interesse de aprender. Talvez tivesse que ser explorado mais ainda, ele se interessa por outras coisas científicas. Um dia nós viemos na biblioteca pra ver alguma coisa sobre dinossauros, mas elas não tavam, não deu pra mexer muito e acabou que ele não viu, de vez em quando ele vem com umas questões que não dá pra saber nem de onde saiu.

Nesse contexto há dificuldades, distanciamentos e algumas aproximações entre as lógicas da escola e do contexto familiar na educação de Lucas, como a responsabilidade nas tarefas escolares. Lucas algumas vezes comentou sobre as diferenças e semelhanças, como a questão do horário e de um tempo para cada coisa: *Ah, aqui parece a escola, tudo tem hora, hora do lanche, hora de brincar* ou quando critica a professora que só leva jogos prontos e de letras: *Em casa eu faço meus próprios jogos e brinquedos.*

Foram inúmeras as vezes que encontrei Lucas martelando para construir casas, barcos ou cavando para plantar e construir um galinheiro no fundo do pátio, buscando cordas para fazer um balanço para o irmão, desenhando, escrevendo, lendo histórias, assistindo a filmes, lendo a bíblia, cantando hinos da igreja, enfim, aprendizagens do cotidiano que, em muitas vezes, eram planejadas e incentivadas por Deise para que tivessem um sentido educativo, mas que, por ocorrerem no contexto familiar, as aprendizagens possuíam uma outra dimensão.

A vivência no contexto familiar de Lucas, Wagner, Deise e Omar levam-me a problematizar que, na educação da pequena infância, também observamos lógicas socializadoras em que há uma confrontação entre casa e instituição educativa. Por serem demandas culturais muito diferentes, possuem propósitos/intenções/objetivos diferentes, mas devido a educação infantil possuir um caráter de formação integral das crianças, ao conhecer as lógicas e culturas das famílias e tendo o olhar focado na educação da primeira infância, penso que não há lógica que se sobreponha sobre a outra, como afirma Thin(1998):

as relações entre famílias populares e escola nos levaram a entender essas relações naquilo em que elas são urdidas por dissonâncias e tensões entre lógicas socializadoras divergentes, até mesmo contraditórias, e, finalmente, como o lugar de uma confrontação desigual entre dois modos de socialização: um, escolar e dominante; o outro, popular e dominado”(p.2).

Acredito que as lógicas e culturas das famílias das camadas populares engendram-se a partir de uma “historicidade” coletiva, isto é, de todos aqueles que participam do contexto familiar e que, juntos, ocupam-se do cuidado e da educação das crianças. Assim, os fatores culturais, econômicos, sociais, religiosos, de gênero e geração são processuais e interativos.

Nesse sentido, apresenta-se a necessidade de as instituições educativas para as crianças de zero a seis anos conhecerem essas lógicas para que haja uma “confrontação construtiva” entre a lógica da família e a lógica da instituição, isto é, a necessidade de que a educação da primeira infância esteja muito mais voltada para a lógica das infâncias e seus contextos familiares do que para a “lógica escolar” que, historicamente, tem como modelo de escola “as camadas médias e superiores”, bem como suas lógicas e culturas.

Assim, a criança que chega na instituição educativa é muito mais um “sujeito integral e integrado” que percorre pontes entre seu contexto familiar e educativo, oportunizando diálogos, como: Como um menino que martela e constrói embarcações de madeira, com minuciosas velas de papel não desenvolve a *psicomotricidade fina* na escola? Esta é uma questão que pode gerar uma “confrontação construtiva” entre a lógica da família e a da instituição educativa.

Esta pesquisa aponta para a proposta de uma relação de interação entre instituições educativas e contextos familiares, em que as “temporalidades da vida social” das crianças emirjam como eixo articulador do cotidiano educativo. Neste sentido, é preciso compreender/ problematizar que a socialização e educação familiar vão além de uma questão social e econômica, como se as camadas populares tivessem uma única forma de educar, cuidar e socializar.

O perfil do contexto familiar de Deise nos apresenta uma especificidade que está construída a partir das disposições que construiu na sua trajetória de vida, bem como das estratégias que hoje ela e os que estão à sua volta utilizam para sobreviver. Penso que a possibilidade de conhecer diferentes lógicas e culturas leva-me a problematizar que a educação das crianças pequenas também não pode ser sintetizada numa única lógica educativa.

6 CONCLUSÃO

OS PERFIS SÃO TRAMADOS E AS LÓGICAS SÃO TECIDAS

Iniciei este estudo com o objetivo de compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares de um bairro da periferia urbana do Município de Rio Grande estruturam suas lógicas e práticas de cuidado/educação das crianças pequenas. Durante os anos de 2006 e, principalmente 2007, inseri-me num bairro popular e convivi com seis contextos familiares diversos entre si, mas que, de alguma forma, viviam e apresentavam lógicas que se aproximavam na educação das crianças.

A partir desse convívio, tive a convicção de que muitas das certezas que tinha sobre a educação infantil em instituições educativas foram sendo desestabilizadas, frente à complexa rede de relações sociais, econômicas, culturais e outras que condicionavam a existência de vida daquelas pessoas. Procurei construir os perfis dos contextos familiares a partir da empiria e do estudo teórico, procurando respaldo nas ciências sociais para caminhar nessa seara.

Os caminhos da investigação foram sendo construídos a partir das mediações com os atores sociais que fizeram parte da pesquisa, Deise, ao comentar sobre sua participação, comenta: *Eu me senti melhor, porque às vezes a gente bota as idéias pra fora, pelo menos tomara que sejam aproveitadas, que seja pelo menos uma ou duas. É bem legal, há um interesse com as famílias.(...).Se interessaram em saber como a gente vive, como as crianças vivem, como elas chegam à fase adulta, por quê, quem ensina.*

Do estranhamento à aproximação, as experiências vividas como pesquisadora possibilitaram, ao final do estudo, a geração de uma “confluência” entre pesquisadora e pesquisados: Deise aproveitou nossos encontros e nos evangelizou, Gisselle falava de suas angústias na perspectiva de conciliar trabalho e cuidado dos filhos e, ao final do ano, concomitante ao final da pesquisa, iniciou sua procura por emprego. Também Valmira e Jorge que discutiam sobre seus conflitos pessoais na decisão de colocar Davi na creche... Estas confluências também ocorreram na volta de Gorda para a escola que aconteceu a partir de nossa conversa com a professora e sua visita à sua casa, nas conversas e problematizações com Marilene e Seu Henrique

sobre as dificuldades de educar e criar os filhos, na troca de experiências com Vó Vera, a pessoa mais velha de nossa pesquisa e que nos levava a refletir sobre suas estratégias no cuidado das crianças a partir das condições de vida e trabalho dos adultos.

Penso que todo o processo de pesquisa ocorreu a partir dessas relações, e foram as situações vividas por mim, junto com eles, que foram tramadas e compreendidas naquele contexto em suas reais condições de vida, e que também produziram modificações em minhas concepções sobre a educação das crianças pequenas e que serão tratadas neste texto.

As lógicas de educação das crianças pequenas estão circunscritas pelas histórias e disposições construídas pelos adultos no decorrer de sua trajetória de vida; portanto, as lógicas e culturas deste estudo foram compreendidas a partir do que cada contexto familiar apresentava o que havia de singular em sua organização, procurando não separar “a família do conjunto de forças macrossociais que afetam sua organização” (ROMANELLI, 2003).

Nesse sentido, procurei construir perfis que tratassem das práticas e lógicas de educação e, neste momento, ao final do estudo, alguns fios podem ser tramados. Os perfis estudados apontam para dinâmicas singulares vividas, em especial, pelas mulheres num contexto social em que a demarcação de papéis está em movimento. Portanto, as diferentes configurações dos contextos familiares, bem como as culturas e lógicas de educação das crianças pequenas são fios tecidos em diferentes tramas.

Primeiramente a relação entre uma “cultura familiar” que emerge dos seis contextos pesquisados, vinculada ao processo histórico de relações de poder dos homens sobre as mulheres, do público sobre o privado, dos adultos sobre as crianças. As famílias pesquisadas encontram estratégias e estabelecem lógicas para garantir, a partir de suas condições de existência, a educação das crianças enquanto pequenas, mas também apontam “modos e lógicas diferentes” ao modelo proposto pelo Estado e vigente para a educação das crianças pequenas, mas que emergem de suas necessidades.

Bonamigo (1984) e Delgado (2003) reconhecem que as escolhas das famílias dos meios populares pelas creches domiciliares acontecem porque nesses locais crianças são incorporadas nas atividades da casa do mesmo

modo como no seu ambiente doméstico, diferente da instituição de educação infantil convencional que se aproxima do modelo escolar.

No decorrer do estudo, inúmeras foram as questões que problematizei na perspectiva de compreender as lógicas dos contextos familiares, mas considero como um dado importante para a reflexão desta tese a negação dos modelos existentes, como no caso de Vó Vera e Valmira que criaram os filhos na creche, e hoje fazem escolhas para os netos a partir de uma cultura que considera que, para as crianças pequenas, “*com a mãe é melhor*” ou “*com alguém da família*”.

AS LÓGICAS DE UNS, DE ALGUNS E DE MUITOS

LÓGICA DE UMA CULTURA FAMILIAR

É preciso destacar que a história das famílias no Brasil, desde o século XIX, sofreu uma série de transformações, em que a consolidação do capitalismo e a organização de uma vida urbana incrementaram a convivência social, marcando o nascimento de uma referência cultural denominada “família burguesa e patriarcal⁷²” que determinou a valorização da “intimidade” e da “maternidade”. Na sociedade brasileira, isto foi uma influência da aristocracia portuguesa⁷³, que afetou as relações sociais, sendo a rua compreendida como o lugar do público em oposição ao espaço privado da casa.

O estudo de Philippe Ariès (1981) tornou-se fundamental para a contextualização da família moderna. Ariès aponta para a transformação da sociedade tradicional através da polarização da vida social em torno da família nuclear. Daquilo que se dava na rede extensa, em que adultos e crianças se socializavam pela convivência na vida cotidiana, as relações passavam por um processo de enclausuramento progressivo, isto é, as mulheres passam a ocupar o espaço doméstico, as crianças passam a ser educadas por especialistas, integrando-se na privacidade da casa e sendo educadas pela escola.

⁷² Algumas pesquisas históricas afirmam que, em outras regiões do Brasil, havia outras formas de organização (CORRÊA, 1993; SAMARA, 1983).

⁷³ Segundo D’Incao, “A família patriarcal brasileira, comandada pelo pai detentor de enorme poder sobre seus dependentes, agregados, escravos, habitava a casa-grande e dominava a senzala”(2004, p.223).

Nesse sentido, a história nos provoca a entender o presente e traçar reflexões sobre os significados que hoje são construídos, em especial pelas mulheres e seus contextos familiares com os quais convivi na pesquisa⁷⁴. Marilene passou a infância sozinha com sua irmã mais velha em casa para que sua mãe pudesse trabalhar. Enquanto os filhos são pequenos, abdica de *ganhar o seu dinheiro e sair para a rua* para cuidá-los em casa, mas quando percebe que *já tão tudo grande* recomeça sua jornada de trabalho fora do ambiente da casa.

Vó Vera criou os filhos em creche para poder trabalhar, mas, com os netos, prefere que fiquem *sempre com alguém da família*, pois considera que *na escola não cuidam*. Há um rodízio entre os cuidadores das crianças no contexto familiar de acordo com a empregabilidade dos adultos, em especial das mulheres.

Jorge, conta da negligência de sua mãe nos seus cuidados, e Valmira *criou os filhos na creche* porque precisava trabalhar, mas, em relação ao neto Davi, os dois consideram que *quem tem que cuidar é a mãe*, estabelecendo uma crítica à filha que deixou o menino para que eles cuidassem. Davi é o centro da vida de Jorge e Valmira que viviam o conflito sobre colocar o Davi na creche, afirmando *melhor na creche do que com vizinho*.

Michelle sempre afirmava que não precisava trabalhar, embora vivesse em condições precárias e seu marido desempregado. Dizia *prefiro cuidar* e que *“creche não”*, já que, quando pequena, sua mãe conta que ela foi espancada.

Gisselle, assim como Marilene, vivia o dilema entre trabalhar fora e cuidar dos filhos. Durante a pesquisa, recomeçou a estudar e procurar emprego, mas considerava que *as crianças precisavam de outras opções e escola, só meio turno*.

Deise acredita que foi criada para *ser do lar* cuidar da casa e dos filhos; no seu cotidiano realizava sua *missão*, contribuindo também na educação dos filhos de parentes e vizinhos, cuidando quando as mães precisavam trabalhar fora, ajudando nas tarefas escolares e estudo para as provas. Embalava um sonho de *ser professora*, mas convivia com o conflito de que na família do

⁷⁴ Embora os homens tenham uma participação efetiva nos contextos pesquisados (em especial no contexto familiar de Marilene, Valmira e Michele, que os homens permaneciam no contexto da casa devido ao trabalho e desemprego) foram as mulheres as principais depoentes da pesquisa.

marido *mulher que estuda, é vagabunda*. Portanto, permanecia em casa, tendo um poder especial sobre o cotidiano de todos que a rodeavam, tendo uma posição clara em relação ao cuidado e educação de seus filhos: *Se eu tivesse mais opção, eu ficava em casa. Eu acho legal a creche, a pré-escola em si, mas assim, meio turno. Até matriculei o Wagner pro ano que vem, mas assim, meio turno. Porque ele tem que ter o convívio com outras crianças, da idade dele.*

As mulheres da pesquisa, integradas ao seu contexto familiar, viviam seus conflitos pessoais e a educação dos filhos pequenos e, embora compartilhassem com maridos, filhos maiores e outros integrantes do contexto são responsabilizadas em sua função materna⁷⁵ e principalmente na educação das crianças, abdicando ou optando por permanecerem em casa enquanto as crianças são pequenas.

O convívio com os agentes comunitários de saúde, moradores do bairro, portanto integrantes da cultura local, também enunciavam suas análises sobre estas relações. Descrevo abaixo uma das reuniões ao final da pesquisa:

A4⁷⁶: São outras coisas. O que eu penso que está muito arraigado é que a mulher, mesmo que pense nisto (refere-se a trabalhar fora), que sonhe com isto, ainda tem muito de “ter que criar os filhos”, da função feminina dentro do lar, de servir o marido

A3- Isto! Às vezes isto não é percebido porque ela não tem uma renda, a doméstica, a pessoa que está ali dentro do lar; ela trabalha, mas o trabalho dela não é visto. O trabalho dela dentro do lar não é visto, nem valorizado. Ela se sente valorizada por prestar serviço ao marido. É cultura, né?

A1- Eu vejo de outra forma. Realmente é cultural. A maioria não tem o primeiro grau, se for sair de casa, tem que trabalhar de doméstica, eu vejo que elas querem sair pra trabalhar, mas se sair pra trabalhar tem que ter alguém pra cuidar dos seus filhos. Não colocando a culpa na mulher (...) a mulher vem buscando a emancipação.

A2- Algumas. Até o homem procura emancipação, mas procura pra si e não pra família.

A1- Eu tô falando que isso que acontece com a mulher acontece com vários homens, mas os caras não têm pra onde ir. Não têm.

S – O que que fazem?

A1 - Acabam trabalhando com lixo.

A3 – Mas é um trabalho.

⁷⁵ A maternidade também está vinculada a uma potencialidade das mulheres, um valor agregado, sendo no que no decorrer da pesquisa a frase “o que mais tu vê aqui é mulher grávida e cachorro” relaciona-se com a compreensão de “maternidade” como uma questão cultural e social vivenciada no cotidiano.

⁷⁶ Esta reunião correu ao final da pesquisa no posto de saúde, composta por 4 agentes comunitários, eu e as bolsistas. A enfermeira chefe do posto não pode participar.

A1 – Não tô dizendo que não é um trabalho. Mas a tendência é o filho trabalhar com reciclagem também.

A2 – Aí já se criam...

A1 – Acabam se criando.

A4 – Não se valoriza a educação, aí afeta a forma de colocar a criança na escola.

Nas falas entre os agentes comunitários, é feita a trama da relação entre a cultura familiar, o papel da mulher e a educação das crianças. Portanto, a lógica de uma cultura familiar está vinculada a uma perspectiva histórica em que aos homens está destinado o espaço público e as relações extradomiciliares e às mulheres o espaço privado para o cuidado das crianças, influenciados pelos discursos da medicina e da psicologia que sacralizam a relação mãe - filho.

Um outro fator que agrega a cultura familiar que envolve a lógica de educar as crianças no contexto pesquisado é o valor moral associado às mulheres que cuidam bem de seus filhos, isto é, aquelas que permanecem em casa e abdicam da vida pública e profissional para exercer a sua maternidade. Essa associação entre o valor moral de cuidar e educar os filhos pequenos foi redimensionada por algumas mulheres, quando percebem que os filhos cresceram, como aconteceu com Marilene, Deise e Gisselle.

Penso que esse valor moral, também é potencializado nas relações entre maridos e mulheres, mães e filhas ou nas relações internas do contexto familiar, transformando-se numa obrigação moral, também explicitados pelos agentes de saúde. Agregada à questão moral, está a questão econômica que significa *mas se sair pra trabalhar tem que ter alguém pra cuidar dos meus filhos*, e isto ou é oferecido e compartilhado pelo Estado ou é responsabilidade da família encontrar uma estratégia que, na maioria das vezes, deve ser remunerada.

Assim, parte do salário, já baixo, é remetido ao cuidado dos filhos pequenos, geralmente desenvolvido por vizinhas, amigas e parentes, meninas adolescentes, como ocorreu com Tamara e Miriane em que ambas recebiam um valor para cuidar de uma criança. O valor do trabalho de “cuidar de crianças” pequenas se torna baixo para quem cuida e alto para quem paga.

Nesse sentido, deixar os filhos para trabalhar tem um “alto valor moral e econômico”, já que, na maioria das vezes, estas mulheres vão trabalhar de

empregadas domésticas, isto é “cuidar da casa e dos filhos dos outros” para ganhar um salário que possui um valor econômico, mas que não é equitativo ao valor moral de “deixar a sua casa e seus filhos”. Como bem disse Marilene, “quem tem filho pequeno não vale a pena”

Portanto, a responsabilidade pela educação das crianças pequenas não pode apenas restringir-se ao âmbito do privado, familiar, mas também, uma responsabilidade de Estado, isto é, as políticas públicas para a educação das crianças pequenas devem ser compreendidas enquanto políticas sociais e educacionais.

A cultura familiar das camadas populares, no que se refere à educação das crianças pequenas, está associada a uma ordem moral estudada por Sarti (1995) em que educar as crianças pequenas no contexto familiar e/ou por alguém da família (como Valmira e Gisselle), está associada a uma “obrigação moral” em que a família não deseja delegar, mas sim compartilhar, criar laços, socializar-se, junto com as crianças.

É importante salientar que este estudo, assim como o de Sarti (1995) que considera que a família pobre faz parte de uma rede articulada por obrigações morais, compreende os contextos familiares a partir das relações entre os sujeitos que compartilham vínculos e relações em torno da existência, isto é, vai além da unidade de residência e das relações consanguíneas, como por exemplo, Deise que cuidava dos vizinhos e deixou os filhos com a cunhada para trabalhar no final da pesquisa, Jorge que não era avô de sangue de Davi e cuidava do menino como se fosse filho, Vó Vera que criava Jéssica desde bebê.

Nesse sentido, o cuidado e a educação das crianças estão associados a um valor moral, que é compartilhado coletivamente nos contextos familiares, em especial, por aqueles que “criam” as crianças, isto é, avós, tios, pais, amigos. Poderia dizer que o processo de “criar” uma criança, significa responsabilizar-se por sua educação, nas dimensões de cuidar, socializar e, principalmente, por decidir pelos rumos de sua vida e existência, mas que é compartilhado por todos os membros do contexto familiar.

Assim, foi importante perceber a experiência vivida por Gisselle, Deise, Marilene, mulheres que “optaram por cuidarem da casa e educarem os filhos” e, naquele ano da pesquisa, realizam movimentos (no caso de Deise) de

buscar um trabalho fora do espaço doméstico. A possibilidade de cuidar e educar os filhos quando pequenos seria uma forma de “empoderar-se” frente a um espaço social, como uma resposta a todo um contexto cultural que “exclui” dessas mulheres a possibilidade de inserção social através do trabalho na esfera pública, já que não possuem estudo e formação técnica para alçarem outras possibilidades.

A relação entre o valor moral agregado à educação dos filhos pequenos e o empoderamento social vivenciado pelas mulheres no contexto doméstico é um tanto paradoxal, já que o empoderamento designaria uma capacidade de escolha, e pareceu-me que as escolhas já estavam pré-definidas pelo contexto social e cultural em que viviam, marcado na vida adulta pelo lugar social de “ser mãe”. Mas foi interessante perceber que Vó Vera designava que suas filhas deviam trabalhar e não depender dos maridos, construindo estratégias para o cuidado dos netos para que as filhas pudessem *trabalhar fora*.

Observei que as mulheres, ao perceberem que os filhos haviam crescido, isto é, *podiam se virar sozinhas* começam a aspirar a possibilidade de conciliar a vida doméstica e o trabalho. Assim, a partir do contexto pesquisado, fatores objetivos estão associados na relação entre o trabalho das mulheres e a educação de filhos pequenos: salário recebido, dificuldade de ingressar no mercado, dupla jornada de trabalho, bem como a falta de políticas públicas de apoio às famílias e, especialmente em Rio Grande o restrito atendimento às crianças pequenas⁷⁷, assim como fatores subjetivos: os conflitos morais entre o educar os filhos e sair do ambiente doméstico para trabalhar, desempenhar o papel de mãe e esposa, relações de gênero entre marido e mulher, possibilidade de compartilhar tarefas e responsabilidades com outros membros do contexto familiar, entre outros.

A compreensão de que o melhor cuidado das crianças referido pelos pesquisados, também se vincula a uma compreensão de que é na família que se cuida melhor das crianças. Assim, cuidar da saúde, mantendo os cartões de saúde em dia como Michele, proteger as crianças, como Vó Vera que mantinha o portão fechado, cuidar da alimentação e das aprendizagens do cotidiano, das

⁷⁷ Dados do Censo Escolar 2004, MEC/INEP apresentam que em Rio Grande, em 2004, havia aproximadamente 27.079 crianças de zero a seis anos, sendo que a oferta na rede pública (estadual e municipal) na cidade para esta faixa etária era de 4.063 vagas, isto é, o atendimento público era de apenas para 15% das crianças pequenas.

tarefas escolares como Deise, levar para passear e dar liberdade para brincar como Jorge e Valmira, inserir no cotidiano e na organização da casa, dando responsabilidades, como Seu Henrique e Marilene, cuidando das brincadeiras e amigos como Gisselle e Patrick, revelam que, no cotidiano da casa, as famílias preocupam-se e destinam um “investimento” na educação das crianças pequenas, atribuindo a si o melhor cuidado, temendo muitas vezes que estes valores e significados, tão caros a elas, não sejam compartilhados pelas instituições de educação coletiva.

É possível afirmar que, nos contextos familiares pesquisados, há uma preocupação com a educação das crianças, revelados em vários momentos e por diferentes sujeitos, mas que podem ser exemplificados pela fala de Marilene que desejava que seus filhos *fossem mais* do que aquilo que ela e seu marido são. Seus desejos são circunscritos pelas possibilidades que encontram para compartilhar a educação dos pequenos. No bairro pesquisado, por enquanto, há pré-escolas nas escolas municipais de ensino fundamental e uma instituição de educação infantil, que atende apenas ao berçário em turno integral; não há equipamentos de lazer, como praças (a única do bairro possui apenas dois brinquedos em péssimo estado). Portanto, ainda a cultura familiar de educação é legitimada por um Estado que pouco compartilha esta responsabilidade, designando que as famílias permaneçam as únicas responsáveis pela educação das crianças.

Rocha (1994) ao discutir sobre a responsabilidade social da criança, afirma que: “nos países onde as conquistas sociais são uma realidade, a educação infantil é vista como uma tarefa pública socialmente compartilhada, que se reflecte em políticas públicas que respeitem os direitos das criança e associam-se, frequentemente, às políticas sociais voltadas para a família” (p. 68)

Este estudo aponta para a necessidade de as famílias serem reconhecidas em sua potência e seus desejos, ao contrário dos discursos das carências, das culpabilizações, de políticas sociais e educacionais, em que a família possa realmente dividir a responsabilidade de educar as crianças pequenas com a sociedade e o Estado.

LÓGICA DE UMA CULTURA ADULTOCÊNTRICA

Ao compreendermos que são os adultos os responsáveis pela educação das crianças, o “mito da omissão parental” apresentado por Lahire (1995), também é reafirmado nesta pesquisa, já que presenciamos que há uma preocupação constante das famílias com a educação das crianças pequenas, mas que suas lógicas e valores, não são iguais ao do Estado e da classe média e precisam ser (re)conhecidas.

Thin (2005) apresenta os modos de socialização das famílias das camadas populares, afirmando que eles acontecem principalmente através dos “atos da vida cotidiana, na convivência de adultos e crianças, sem separação da vida comum da família ou do bairro” (p.7). Neste estudo, também a educação das crianças ocorriam a partir de duas dimensões: a do cuidado, no sentido de zelo, preocupação e afeto e a da socialização como uma dimensão compartilhada entre adultos e crianças no cotidiano.

Considero que o cuidado como uma dimensão da educação, se pudesse considerar uma escala de valores, seria a prioridade, em especial quando as crianças ainda são pequenas, já que os argumentos das famílias em relação às possibilidades de inserção das crianças nas instituições educativas relacionavam-se ao “não cuidado” e expressos por inúmeros relatos revelados nos perfis, evidenciando que na creche *não cuidam direito* ou *não cuidam como a gente*. Nesse sentido, o cuidado como uma dimensão da educação das crianças pequenas condiciona a especificidade da educação infantil e de suas instituições, sendo o cuidado um conteúdo importante, necessário na organização e construção de um projeto educativo, ou seja, na constituição do “modo-de-ser-instituição” (NÖMBERG, 2002).

Esta compreensão das famílias em relação à dimensão do cuidado no contexto educativo e coletivo para as crianças pequenas também foram encontradas nas pesquisas de Maistro (1997) e Nörnberg (2002), ambas com enfoque analítico a partir das instituições de educação infantil.

Nesta tese, sendo o foco as famílias, cabe problematizar algumas das considerações das famílias sobre sua relação com o contexto educativo, isto é, suas percepções sobre os estabelecimentos educacionais de educação coletiva. Algumas considerações me inquietavam, em especial, quando

expressas por pessoas que tiveram uma história com creches e, ao explicarem seus desejos e sentidos da educação para as crianças em uma instituição, atribuíam argumentos, como:

*Tem horário para tudo,
Não cuidam direito,
Maltratam,
Ficam presos o dia inteiro,
É bom para brincar com outras crianças,
Aprender a dividir,
Fazer coisas diferentes,
A professora sabe o que vai ensinar.*

A educação infantil, por não ser obrigatória, mas um direito da criança e da família, os adultos responsáveis pelas crianças tomam tal decisão quando há opção de inseri-las num contexto de educação coletiva. Dos seis contextos pesquisados, as crianças, a partir dos quatro anos, iniciam a frequência numa instituição de educação infantil. Anterior a isto, as famílias consideram que ainda “são pequenas e preferem cuidá-las”, como, por exemplo, Júlia, a neta de Vó Vera, Wagner, filho de Deise, Lili, Juninho e Taná filhos de Michele, Davi, neto de Valmira e Jorge, além de Nicole, filha de Gisselle que iniciou a pré-escola aos cinco anos, bem como Luciellen, filha de Marilene.

Para Sarmiento (2000) “As lógicas de ação são, finalmente, uma expressão cultural e através delas se concretizam estratégias culturais de ação” (p.89). Partindo desta idéia, compreendo a lógica de uma cultura familiar nos contextos populares estudados, vinculados a uma trajetória histórica e cultural das famílias brasileiras, em que há um valor agregado às relações sociais e de poder que estruturam a vida privada, e em que ainda é delegado às mulheres o cuidado dos filhos pequenos e a responsabilidade pela casa.

Nesse sentido, a cultura familiar está associada a uma cultura adultocêntrica, ou seja, os adultos a partir dos sentidos que constroem, de sua historicidade e materialidade condicionantes de sua existência, bem como das possibilidades de oferta de políticas públicas para as crianças e famílias, decidem o que é melhor para seus pequenos.

As crianças dos contextos pesquisados foram consideradas como sujeitos sociais e integrantes daquele coletivo, a maioria delas participando efetivamente do cotidiano nas tarefas domésticas, nas atividades de lazer, nos

diálogos e nas discussões sobre os diferentes assuntos, fazendo parte dos laços de sociabilidade do contexto familiar. Pouco percebi um processo de separação e individualização das crianças, como, por exemplo, o quarto,, os brinquedos, a hora de as crianças dormirem, comerem, os lugares onde irem,, os programas a assistirem, as músicas a ouvirem. As crianças são protagonistas da família enquanto grupo social, mantidas sob a tutela dos adultos.

Ruth Rocha (2002) ao escrever sobre os direitos das crianças, inicia afirmando:

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar

Os adultos responsáveis pelas crianças respeitavam os direitos das crianças no que se referia às suas necessidades básicas e condições de existência e também definiam sobre o direito de sua educação, sendo que suas opções foram no ambiente privado e doméstico da casa ou no ambiente coletivo e/ou institucional da escola de educação infantil. Cabe ressaltar que, no contexto da educação infantil, uma das questões que influenciam as definições das famílias em relação à educação das crianças pequenas é a questão da qualidade no que se refere ao atendimento. Questões de infraestrutura e materiais das instituições, relação com as famílias, entre outras justificam que o direito à educação infantil inclui a qualidade, pois sua falta produz pré-conceitos em relação ao atendimento.

Omar, ao ouvir a posição de Deise sobre colocar Wagner na escola, além de falar de sua experiência ao trabalhar de pedreiro numa creche e ver as crianças serem maltratadas, diz:

O- *Eu acho ele muito pequeno. Muito novo.*

S – *Mas pra ele, como achas que vai ser?*

O – *Por ele vai ficar até contente. Porque ali mesmo na minha irmã, às vezes ele pede pra ir ali. Porque ali tem uma árvore, ele sobre na árvore, fica jogando corda no pátio, pega uma bicicletinha velha e começa a arrastar. Ele fica contente, mas fazer o quê?*

Jorge e Valmira, ao discutirem sobre o que é melhor para Davi, também dizem:

J –*Eu acho melhor pegar a criança, pegar uma maçã, uma banana, botar numa mochilinha e levar pra escola, o danoninho, o leite e levar pra escola, porque ali é dele, e ninguém vai mexer naquilo ali, e se ficar na casa de estranho, não é tão bem cuidado, como com a mãe e na escolinha.*

S – *entendi.*

J- *Vai ser mais educado na escolinha, amanhã ou depois fala uma coisa errada, ele vai dizer que não é bem assim.*

S – *Como a Valmira disse, ele vai estar aprendendo.*

J – *Aprendendo. Já aqui, o que ele aprende? Aprende a fazer bagunça, aprende a dar pau, aprende a fazer tudo o que não deve.*

V – *E a gente acha graça.*

No contexto da pesquisa, percebi os adultos atentos às demandas das crianças: Omar observa a alegria de Wagner ao desejar brincar com outras crianças, Valmira e Jorge percebem que Davi teria outras possibilidades para aprender indo a um ambiente coletivo, Vó Vera fala do cansaço de Dérick com a rotina na casa da avó com as primas e seu desejo de ir para a escola, Michelle e a professora de Gorda falam da superação da timidez da menina ao se socializar com os colegas, Marilene critica a escola porque Mariellen só brinca, Gisselle respeita o desejo da filha não ir na escola e não a obriga, Deise desenvolvia habilidades consideradas “escolares” nos filhos no contexto da casa, enfim os adultos estão atentos aos desejos e necessidades das crianças, mas ainda são os seus sentidos os definidores para as decisões relativas à educação das crianças pequenas.

A cultura adultocêntrica está sendo entendida a partir da idéia apresentada pelos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 1997; MONTANDON, 1997) de que as crianças expressam opiniões sobre suas vivências e experiências cotidianas e educativas. Em nossa pesquisa, embora os adultos observassem e ouvissem as demandas das crianças, os sentimentos deles prevaleciam na decisão, como, por exemplo, no caso dos argumentos de Jorge de não matricular Davi na creche: *Eu não sei o que fazer*

sem ele, de Michelle que, ao falar do cotidiano dos filhos, *não, eles andam sempre comigo e até mesmo Gisselle, que percebeu eu sei que prejudiquei ele* ao comentar sobre a proibição do filho brincar na rua com outros meninos. As crianças também eram ativas na produção de sentidos no cotidiano dos adultos, inclusive possibilitando a socialização destes no bairro e com os vizinhos.

Cabe ressaltar que a cultura adultocêntrica está sendo compreendida teoricamente a partir dos estudos que vêm sendo legitimados pela Sociologia da Infância nas últimas décadas, em que há um corpo científico estruturado que reconhece a infância como uma categoria social e as crianças sujeitos sociais e ativos que produzem culturas, e suas relações determinam a vida dos que a rodeiam (CORSARO, 1997; ALANEN, 1990; QVORTRUP 1991, 1995).

A cultura adultocêntrica está em oposição aos paradigmas que emergem da Sociologia da Infância (JAMES E PROUT, 1997) que consideram que a infância não significa uma imaturidade biológica, mas um componente cultural e estrutural das sociedades, que não é um fenômeno único e universal, que as crianças e suas culturas precisam ser estudadas e respeitadas em seu próprio direito, que as crianças são e devem ser compreendidas como sujeitos ativos na construção e determinação de suas próprias vidas sociais e daqueles que vivem ao seu redor e, por fim, que a etnografia permite às crianças voz e participação na produção dos dados sociológicos.

Percebe-se que, embora a perspectiva da sociologia da infância apresente a emergência da participação social e até política das crianças nos contextos sociais onde vivem, vivemos ainda numa sociedade tradicionalmente organizada a partir de relações de poder dos adultos sobre as crianças e que estas têm pouca ou inexistente participação, sendo que o direito de brincar, aprender e socializar-se fora do âmbito familiar e privado ainda é uma determinação de uma cultura adultocêntrica. Ruth Rocha também decreta:

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda a criança
Tem direito a ser feliz!

O direito das crianças precisa também ser problematizado a partir da lógica em que são os adultos responsabilizados pela sua educação. É um

direito da criança ter a opção de escolher uma educação em espaços coletivos?

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, tem tido reconhecimento legal e está cada vez mais integrada ao sistema de ensino, em especial, quando se trata do financiamento, a partir da inclusão das creches e pré-escolas no FUNDEB, que foi uma luta árdua mas significativa para todas as crianças brasileiras. Neste momento, outras lutas em prol das crianças são tratadas, mas, em especial, quando se discute uma emenda constitucional em que o governo federal propõe a “obrigatoriedade da pré-escola”, é preciso uma séria reflexão sobre a questão dos “direitos das crianças”.

A educação infantil entra em “estado de alerta”; para tanto, algumas reflexões no sentido de uma cultura adultocêntrica, que mais uma vez decide, considerando que a “obrigatoriedade⁷⁸” seria uma saída para problemas que são estruturais. O direito das crianças está associado não só ao acesso, mas a qualidade⁷⁹ e a um projeto de educação que se almeja em uma sociedade democrática.

Quando cito Ruth Rocha para dizer sobre os direitos das crianças, salientando que “toda a criança tem o direito de ser feliz”, penso que o direito à educação, quando ainda se é pequeno, vai de encontro à idéia de obrigatoriedade. A idéia de legitimar os direitos na infância parte de um princípio que as crianças são felizes quando têm opções de escolher! Ou seja, que suas famílias possam compartilhar (e não sejam obrigadas) juntamente com o Estado e a sociedade, e proporcionar às crianças outros espaços para que tenham “uma melhor acolhida ao mundo”.

⁷⁸ Notícia anunciada pela Coordenadora da Educação Infantil do MEC, professora Rita Coelho, durante o Encontro Científico do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI/FCLRP-USP) em 12 de fevereiro de 2009.

⁷⁹ É importante salientar que no Brasil, no ano de 2006, foi realizado uma “Consulta sobre a Qualidade da Educação Infantil” realizada pela “Campanha Nacional pelo Direito à Educação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil” que procurou ouvir a voz dos diferentes sujeitos que participam do cotidiano das instituições em cinco estados brasileiros. Participei desta pesquisa na equipe do Rio Grande do Sul e sua publicação encontra-se em Consulta sobre a qualidade da Educação Infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

PARA ALÉM DO OU “ISTO” OU “AQUILO”: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

Pensar para além do ou isto ou aquilo para as crianças pequenas é também pensar que o que é melhor para mim pode não ser melhor para ti, o que é bom no Rio Grande do Sul pode não ser bom no Pará, o que é tri legal no verão pode não ser no inverno, o que é interessante para os meus filhos pode não ser para os teus, o que é melhor para Vó Vera pode não ser para a Michelle, o que é bom para Deise pode não ser para Valmira, o que é importante para Marilene pode não ser para Gisselle.

Ao falar destes sujeitos e historicizar os perfis de seis contextos familiares, penso que apresentei a história de muitos que vivem em condições semelhantes, portanto é a singularidade dos sujeitos que oportuniza a compreensão da dimensão plural da vida:

Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem. Temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize. (Boaventura de Souza Santos)

Para compreender o direito das crianças à educação em espaços coletivos é necessário levar consideração às demandas das famílias, a oferta de qualidade em instituições públicas, a diversidade do contexto em que vivem, bem como suas lógicas e culturas. Então, como construir uma política de educação para as crianças pequenas que dê conta da realidade e necessidades das famílias que não seja homogeneizadora? Como esta questão está articulada aos direitos das crianças à educação infantil?

A história das políticas públicas de educação para as crianças pequenas em nosso país, é marcada pela desigualdade, já que historicamente há diferenças na educação infantil para as crianças pobres e para as crianças ricas. Portanto, ao problematizar a questão do direito à educação, é necessária uma breve inserção histórica e política.

As políticas públicas para a Educação Infantil em nosso país já foram marcadas por ações de caridade e filantropia, voltadas para a assistência, bem como, posteriormente, com propósitos “educacionais” ligados à preparação à

escolarização inicial. A educação da criança pequena originalmente se deu através da oferta de dois tipos de instituição, creche e pré-escola.

A creche, vinculada à assistência, diferencia faixa etária (prioritariamente para crianças de zero a três anos), com turno de atendimento integral. Portanto, a prioridade da creche era o atendimento a crianças oriundas das camadas populares. A pré-escola, bem como algumas classes de alfabetização (ou similares: pré-primário, jardim, classe preparatória) estava vinculada à rede educacional pública e privada (tempo parcial a partir dos 5 anos de idade). A separação foi motivada por fatores sócio-econômicos: as instituições ditas educacionais eram destinadas à classe média e à elite do país; as instituições assistenciais, desde sua origem, têm como público as classes subalternas, populares (KUHLMANN JR., 1998)

Este autor enfatiza que historicamente a “infância privilegiada recebeu mais atenção com o estímulo à maternidade, com a remodelação do espaço doméstico, como os novos métodos pedagógicos (...)” e cita Perrot para afirmar que “a família pobre é tida como incapaz, insinuam-se como terceiros: filantropos, médicos, estadistas que pretendem proteger, educar e disciplinar seus filhos” (p.24,25).

Trata-se de compreender a educação das crianças pequenas nessa rede de relações que são históricas, culturais, econômicas e sociais. Assim, a Constituição de 1988, regulamentando a educação infantil como um direito da criança, foi um marco na história da educação infantil, já que até então os critérios existentes que regiam o funcionamento de creches eram determinados quase que única e exclusivamente pelos órgãos vinculados ao Trabalho, à Saúde e à Assistência (Ministérios e Secretarias Estaduais e Municipais); para a pré-escola, o vínculo era estabelecido com a esfera educacional.

A educação infantil como direito das crianças ou dever do Estado em ofertá-la já era contemplada pela LDB (Lei nº 4.024/61 e Lei nº 5.692/71), sendo que esta última fez a proposição de uma política de educação preparatória, isto é, a oferta de educação anterior à escolaridade obrigatória era apresentada com a finalidade de “compensar carências culturais” oriundas das camadas populares e prepará-las para alfabetização (Kramer, 1984).

Para as crianças pobres, também a função compensatória se fez presente nas políticas de assistência à criança, não só na forma de programas

com a finalidade de “compensar as carências” nutricionais e orgânicas, higiênicas, afetivas, sociais e culturais. O rompimento com esse modelo compensatório foi proposto com base em estudos e pesquisas que explicitam as limitações do ponto de vista educacional, além do caráter ideológico e discriminatório, que só vem a legitimar e intensificar as diferenças sociais (Kramer, 1984).

A questão do modelo compensatório foi fortemente debatida e criticada pelos pesquisadores do campo da Infância e da Educação Infantil⁸⁰ que defendem a creche e da pré-escola como direito da criança e de sua família. Durante a década de 90 houve um grande esforço dos movimentos de defesa da creche e da pré-escola, enfatizados pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI) do Ministério da Educação (MEC), que produziu uma série de estudos e discussões com o objetivo de elaborar uma política nacional de Educação Infantil. A COEDI, pautada no princípio de que cabe ao MEC assumir o papel de articulador das políticas educacionais, adotou como estratégia a organização de seminários, registrados em publicações: um conjunto de cadernos que teve como marca as “carinhas” de suas capas (BRASIL.MEC.SEF.COEDI, 1994a; 1994b; 1994c; 1995a; 1995b; 1996).

As publicações das “carinhas” apresentaram uma política que ia ao encontro das demandas sociais e discussões realizadas pelos pesquisadores das universidades brasileiras porque esses documentos, com uma linguagem clara e objetiva, dialogavam com os diferentes profissionais que atuavam na educação infantil. Acredito que esta série de documentos divulgados pelo MEC, até hoje é referência para o trabalho desenvolvido em creches e pré-escolas. Também o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil tem sido um órgão articulador no que se refere às demandas políticas da educação infantil.

Importante salientar que outros documentos legais foram em direção à contemplação do direito da criança:

Parecer nº 04/2000, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). O processo de transição visa consolidar as condições para firmar a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e, portanto, um

⁸⁰ Destaco aqui a importância do GT “Educação das Crianças de Zero a Seis Anos” ANPED, que tem historicamente sido palco dos debates e discussões do campo científico e político da Educação Infantil.

“direito inalienável de cidadania e dever do Estado” (BRASIL, 2000. CNE.CEB: 1), direito esse que faz parte de um conjunto de direitos das crianças, garantidos por instrumentos legais e citados no Parecer nº 04/2000 que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (DOEI).

A integração da Educação Infantil ao Sistema de Ensino tem ocorrido de forma processual, mas já garantida em termos legais no fundo de financiamento da educação básica no país (FUNDEB). Cabe então, a partir desta perspectiva, garantir suas especificidades que na lei se caracteriza pelo “desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Artigo nº 29 da LDB).

Rosemberg (1995), ao apresentar estudos sobre as ambiguidades na educação das crianças pequenas, discute questões históricas e culturais que estão relacionadas às decisões sobre a educação infantil, aponta para as questões de gênero, mercado de trabalho para as mulheres, discute sobre a díade mãe-filho, a melhoria na qualidade dos serviços na maneira de conceber a educação ideal para as crianças. É possível observar que:

Em vários países do mundo, observa-se que a justificativa de oferta ou demanda de serviços de educação infantil, em tempo parcial ou integral, não se restringe ao cuidado necessário naquelas famílias cujas mães trabalham fora. Novas necessidades da criança pequena são valorizadas e, para serem satisfeitas, necessitam de instituições especiais (CHAMBORDERON E PRÉVOT, 1986,p.37)

Educar as crianças em espaços coletivos vai além de uma necessidade das famílias, é também uma demanda das crianças na contemporaneidade. Esta pesquisa suscitou que muito mais do que delegar a educação dos filhos, as famílias desejam um espaço educativo para compartilhar as demandas das crianças.

A partir dos perfis estudados e apresentados, procurei fazer uma análise da prática efetiva dos relacionamentos e interações sociais entre famílias e crianças como possibilidade de reconhecimento de outras lógicas, da criação de novas alternativas, em detrimento da fixação em um “ideal” ou modelo “hegemônico” que é o que tem caracterizado a educação das crianças pequenas e as políticas públicas de Educação Infantil no Brasil e que

apresenta no sistema de ensino como modalidade de atendimento público a creche ou a pré-escola⁸¹.

É preciso deixar claro que esta pesquisa procurou conhecer o que emergia das lógicas dos contextos familiares, considerando principalmente a dimensão cultural e as questões econômicas que circulavam nos meios sociais e culturais dos contextos da pesquisa, para fazer emergir e conhecer parte da diversidade “pulsante” que é a sociedade brasileira.

Rocha (1994) ao discutir sobre a necessidade de se fortalecer o campo da Educação Infantil, afirma a ênfase da educação infantil como um contexto não-escolar, sem perder a referência entre os estudos da Pedagogia da Educação Infantil e da Pedagogia da Infância. Ela problematiza a especificidade da Educação Infantil e afirma que

a tarefa das instituições de educação infantil não se limita ao domínio do conhecimento, assumindo funções de complementaridade e socialização relativas tanto à educação como ao cuidado e tendo como objecto as relações educativas-pedagógicas estabelecidas entre e com as crianças pequenas (0 a 6 anos) (p.82).

Procuro destacar algumas experiências desenvolvidas por outros países que nos apresentam possibilidades de pensar nas especificidades de contextos educativos para as crianças pequenas que priorizam as relações culturais, sociais e familiares.

A Educação Pré-escolar na Suécia faz parte de uma política social mais ampla, que provê vários benefícios destinados às famílias com crianças pequenas, como pensões, subsídios de aluguel, serviços de saúde, licenças parentais, entre outros. É importante salientar que um sistema integrado de atendimento infantil faz parte de uma conquista social e de uma política de igualdade de direitos sociais entre homens e mulheres.

Esta concepção considera que esses serviços não substituem o papel da família, mas apoiam e ajudam os pais a “construir um bom ambiente para os seus filhos. A idéia por trás é que os pais têm a responsabilidade primária pela criança, mas é dever da sociedade prover serviços complementares àqueles

⁸¹ Há modalidades de atendimento que integram creche e pré-escola, como as EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) ou CMEIs (Centro Comunitários de Educação Infantil), entre outros.

providos pelos pais”. (ANDERSON & SANDQVIST, 1985, apud HADDAD E JOHANSSON, 1995, p. 53). Estes autores conhecedores do sistema sueco, afirmam que

As formas de atendimento são flexíveis e diversificadas, refletindo a preocupação de atender uma demanda composta por diferentes tipos de organização familiar, que apresentam diferentes interesses e necessidades: São elas: pré-escola de período parcial (três horas por dia), pré-escola aberta e diferentes tipos de programas de tempo integral: creches institucionais, creches domiciliares e creches cooperativas. O sistema também provê programas de recreação, complementar ao horário escolar, para os primeiros anos da escola compulsória. Assim, o sistema de atendimento à infância é para as crianças entre um e nove anos, possibilitando que ambos os pais trabalhem e estudem. Os custos dos programas são divididos entre o estado (40%), o município (50%) e os pais (10%). Cuidado, educação e socialização são todos importantes aspectos da política pública sueca para a infância. (p.48)

Diferente do Brasil, em que a educação infantil faz parte da educação básica, a pré-escola Sueca não faz parte do sistema escolar, isto é, não é definida como um sistema educacional na perspectiva da escola, mas reconhece-se sua importância como ambiente educacional, igualmente como a escola. A Suécia também possui um sistema de bem-estar social, baseado mais na solidariedade, igualdade e justa distribuição dos recursos, sendo que os programas para as crianças e suas famílias fazem parte deste sistema⁸², embora, a partir da década de 1990, algumas mudanças têm ocorrido. Gunnarsson (1998) analisa a falta de vagas no atendimento público, em especial a falta de acesso, relacionando o atendimento infantil e a distribuição por diferentes tipos de famílias com crianças pequenas. Salienta que

Atualmente, as famílias de trabalhadores e de imigrantes estão claramente subrepresentadas, enquanto as famílias onde os pais têm educação universitária, são assalariados do setor de serviços, ou as famílias monoparentais estão sobre-representadas (p. 171).

Explica que, através de estudos realizados pelo Ministério da Saúde e Bem-Estar Social (1989), os resultados apontam fatores como a “tradição”, relativos aos valores mais conservadores e tradicionais em relação ao cuidado da criança, “motivação” relacionadas às questões financeiras e à inserção das

⁸² Outros exemplos podem ser agregados como a licença maternidade/paternidade de 18 meses, sendo a escolha de um dos pais, e recebendo 90% do salário pelo Estado. Ou a licença de 90 dias, também remunerada, para cuidar de filhos doentes.

mulheres com maior nível de escolaridade no mercado de trabalho, e a “organização” vinculados à forma que o sistema está organizado, ocasionando um atendimento desigual.

Portanto, é possível perceber pela experiência Sueca a importância de uma política integrada, em especial, vinculada às famílias e ao bem-estar social de todos, pois no Brasil, quando a educação infantil passa a vincular-se aos sistemas educacionais, parece que há uma cisão com outras políticas e secretarias vinculadas às famílias, saúde, trabalho e bem-estar social. A partir de nossas diferenças geográficas, culturais e históricas, também é possível perceber problemas em comum, como a questão de desigualdade de acesso e as políticas de financiamento.

A experiência Italiana na Educação Infantil tem sido uma referência para pensar possibilidades de educação para as crianças pequenas. Vinculada à uma Rede para a Infância da Comissão Europeia, a Itália tem buscado garantir uma política global. Sendo que a Cultura da Infância (destaca-se o norte da Itália- Região da Emilia-Romagna) é produzida em diferentes setores, como a arquitetura, a mídia, a literatura, o mercado editorial e principalmente uma nova pedagogia articulada às mudanças sociais, econômicas, culturais e estruturais que demandam da comunidade daquela região, construindo uma política social voltada para infância. Nesta direção, a creche diferencia-se da escola elementar. Faria (1998) ao apresentar sua experiência no norte da Itália, salienta que

Na medida em que a creche vê a criança como alteridade e desenvolve seu trabalho em torno desta concepção, novas dimensões da criança são desveladas, instigando novos conhecimentos. Este movimento, esta construção em processo podem ser captados num ideário em constante elaboração e numa prática em constante movimento. Portanto, a creche é também um local de educação dos adultos, de pais, pesquisadores e profissionais que lá atuam (p.214).

A creche é uma das modalidades de educação para as crianças pequenas, já que este atendimento parte de uma demanda que é percebida e experimentada, construindo uma “nova tipologia”, ampliando, experimentando, avaliando a partir da demanda. Portanto, os serviços de atendimento às crianças pequenas não são substituídos, mas novos projetos e serviços são construídos a partir das necessidades das crianças e suas famílias.

Algumas modalidades, como “Tempo para as Famílias”, surge a partir das demandas, como a demográfica, em que o modelo familiar de ter um único filho provocou um “superinvestimento” nas crianças, outro fator que se alia é o isolamento das famílias nas grandes cidades, bem como a necessidade de trocar idéias sobre a educação dos filhos. Mantovani (2002) esclarece que:

Embora tempo para as Famílias tenha uma abordagem individualizada, baseia-se em alguns conceitos gerais sobre as famílias e suas necessidades. Em primeiro lugar, algumas famílias apresentam dificuldades em dividir as responsabilidades da educação dos filhos. Elas têm a tendência a fazer do primeiro ano de paternidade e maternidade uma experiência pessoal e íntima. Embora precisem de ajuda, tendem a não confiar em instituições convencionais voltadas à criança, as quais foram criadas originalmente com o intuito de servir às famílias em que ambos os pais trabalham fora de casa. Parece óbvio, mas às vezes as pessoas que trabalham em creches e pré-escolas parecem ter esquecido os desejos dos pais de dividir idéias e intenções. Com demasiada freqüência, os professores impõem seus modelos, sem realizar negociações verdadeiras com aquelas famílias ou ainda não compartilham das suas idéias (p.95).

Tempo para as famílias é um dos exemplos da política de educação para as crianças pequenas na Itália. Isto vem ao encontro deste estudo, pois a compreensão da educação enquanto possibilidade de “compartilhar responsabilidades”, mas no desejo de fazer “o melhor para as crianças” foi uma das dimensões importantes apontada pelas famílias pesquisadas.

A perspectiva da participação como garantia nas relações entre contexto educativo, contexto familiar e comunidade também é uma possibilidade apresentada pela política de educação infantil na Itália. Muito mais que reproduzir idéias e modelos, desejei apenas articular as idéias da política integrada de cuidado e educação na Suécia com as de compartilhar necessidades e relacionamentos vivenciados na Itália. São experiências interessantes que se refletem sobre as lógicas educativas das famílias pesquisadas, as quais também apontam outras perspectivas para a educação das crianças pequenas para além dos modelos existentes.

No Brasil, outras modalidades de atendimento, como ludotecas, ônibus com brinquedotecas itinerantes, são programas sociais propostos apenas pela assistência social, podendo ser pensados não em substituição aos programas educacionais, mas uma parceria que vise à educação coletiva das crianças e as demandas das famílias. A idéia é de, a partir da provocação de “olhar para

fora”, apresentar perspectivas do “olhar de dentro”, isto é, do olhar e da voz de famílias de um bairro popular da periferia do sul do Brasil.

EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICA SOCIAL, COMUNITÁRIA, INTEGRADA E EDUCATIVA

No Brasil, a pobreza e a vulnerabilidade social têm diferentes rostos, nomes e modos de viver, alguns podem ser retratados a partir dos perfis apresentados nesta tese. Penso que, ao final de um trabalho que me tomou por inteira nos últimos tempos e ao tentar dar um nó no fio que conduziu todo o processo de pesquisa, cheguei à conclusão que esse nó não será entrelaçado por mim, mas pelos sujeitos que fizeram parte do trabalho e, a partir de suas argumentações e proposições, busco tecer algumas considerações finais.

Na busca de compreender como as seis famílias pesquisadas estruturavam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas, deparei-me talvez com conclusões não desejadas. Digo talvez por uma inserção militante no que se refere à educação infantil: o modelo de política pública existente (creche e pré-escola em estabelecimentos educacionais de turno integral) não vai ao encontro das necessidades, culturas e lógicas de muitas famílias brasileiras.

A creche e a pré-escola de turno integral e/ou parcial é importante, é uma luta necessária, mas o modelo, que se tornou hegemônico a partir de uma historicidade que foi a luta das mulheres e dos trabalhadores brasileiros, precisa entrar no debate para conduzir a uma reflexão de que, a partir dos perfis estudados, é possível problematizar imagens, conceitos, discursos, princípios “legais” e até mesmo “ideais” que não levam em consideração a representatividade de algumas práticas e experiências “reais”.

Não quero cair na dissociação entre o que é real e o que é ideal, mas considero que é preciso reconhecer e admitir outras lógicas e culturas de educação das crianças pequenas das famílias brasileiras que, muitas vezes, permanecem invisíveis, já que no Brasil os estudos de demanda por atendimento são praticamente raros (ROSEMBERG, 2001), destacando-se a escolha de “modelos hegemônicos que reduzem as possibilidades de escolhas das famílias, não dando vazão à expressão de seus valores” (p.20).

Por outro lado, quando se destina financiamento específico à educação infantil, não é possível restringi-lo aos limites do que é considerado “ideal”, mas abri-lo às possibilidades criativas que emergem das práticas culturais, dos saberes humanos construídos por sujeitos concretos, situados no tempo e no espaço. Quando Jorge e Valmira falam sobre suas idéias para a educação de Davi, estão “criando”, a partir da lógica de uma cultura familiar, uma perspectiva de educação, que tem os mesmos princípios de “Tempo para as Famílias” na região norte da Itália.

Jorge e Valmira optaram por não colocar Davi na creche, mas talvez um projeto educativo que inicialmente provocasse a socialização da família, e pudessem pensar e discutir juntos questões emergentes sobre a educação de Davi e outras crianças, fosse uma perspectiva interessante de apoio às famílias.

Ao fazer uma avaliação sobre a educação das crianças no bairro, o presidente da associação sugere que a *capacitação do pai e da mãe em palestras, parar de fazer assistencialismo com o pai e com a mãe, tirar eles de dentro de casa um pouco. Tirar eles de casa um pouco, não ficar se levantando só pra passar o cartão e receber. Têm que ser mais rigorosos, têm que ter algumas exigências*. Seu posicionamento em relação aos programas assistenciais que não provocam a população a uma contrapartida da situação em que vivem, mas legitimam um processo de (in)exclusão social que acomoda, imobiliza, e seu status permanece vinculado aos cadastros do governo como acontecia no contexto familiar de Michele.

Em vários momentos de nossa conversa ele exemplifica seus projetos na associação através da “contrapartida” isto é, não consolidar o assistencialismo, mas, através da troca de experiências e de saberes, uns contribuírem com os outros numa perspectiva social e comunitária de educação. Esta idéia também é compartilhada por Gisselle ao falar sobre suas críticas ao bairro e de como poderia ser potencializada a educação das crianças: *Eu acho que deveria haver centros pras crianças se divertirem, ter lazer, alguns cursinhos, ginásios, onde não só as crianças das escolas pudessem participar, mas que fosse da comunidade*.

A perspectiva sonhada por Gisselle, com certeza é almejada por muitos e, para isso, precisa de um planejamento. As escolas, os postos de

saúde, os programas assistenciais, as associações de bairro, precisam estar integradas num projeto que vise ao bem-estar de todos, a começar pelas crianças pequenas e suas famílias.

A pesquisa aponta para a idéia de integração entre os diferentes sistemas (educação, saúde, assistência social, trabalho, esporte e lazer). Reconhecer as crianças como sujeito de direitos, a exemplo das políticas da Suécia, é defender

a legitimação do atendimento infantil, acompanhada por uma política pública para criança pequena, de âmbito nacional, depende fundamentalmente da superação de crenças e valores relativos à participação do Estado nas formas de cuidado e educação de crianças pequenas (HADDAD,1995,p.49).

Nessa perspectiva, o Brasil tem sido alvo de política que tem centralizado nas famílias e nas mães a responsabilidade pela educação das crianças pequenas, programas como Bolsa-família, Bolsa-escola, Primeira Infância Melhor⁸³, Família Brasileira Fortalecida, consideradas políticas complementares à educação e que, na maioria das vezes, tornam-se modalidades "hegemônicas" em que há uma valorização das disposições do "feminino", do "materno" e do "doméstico".

A pesquisa desenvolvida aponta que, a partir de um contexto social e cultural, as famílias produzem sentidos que apontam para uma lógica cultural familiar, em especial a partir de um contexto de pobreza, em que a educação e a integração das crianças no contexto da família é um lugar sólido, seguro, num mundo tão inseguro e tão cheio de imprevisibilidades sociais e econômicas (LUC FERRY, 2008). Portanto, o respeito às suas lógicas não impede uma problematização a partir de um Estado que precisa enfrentar formas de compartilhar a responsabilidade pela educação das crianças, em especial nos seus primeiros anos de vida.

Um dos fatores que se adiciona à instabilidade e insegurança em que se encontram as famílias é a questão econômica, aliada às possibilidades de trabalho. Considero que é preciso estabelecer uma relação entre as novas configurações do trabalho em nossa sociedade e os modelos de organização

⁸³ Exemplo verificado na implementação do PIM (Primeira Infância Melhor) no bairro Cidade de Águeda, como única política de atendimento às crianças pequenas, num bairro em que, a partir de uma pesquisa da Secretaria da Saúde do Município, habitavam em torno de 400 crianças de zero a seis anos.

das instituições educativas que temos, os quais foram pensados e organizados a partir de outras configurações das que atualmente nos encontramos.

As pesquisas (ALVES E ANTUNES, 2004; HIRATA, 2001; NOGUEIRA, 2004) expressam as mudanças significativas e estruturais nas condições de trabalho na era da globalização; para compreendê-las é preciso observar sua conformação atual a partir das diversas modalidades de trabalho precarizado: terceirizados, sub-contratados, turnos parciais, entre outras formas. Há também um aumento significativo do trabalho feminino, que atinge mais de 40% da força de trabalho, mas é preciso ficar atento que este processo é contraditório, já que é marcado pela inserção positiva na mulher no mundo do trabalho, mas negativa pela precarização, intensificação e ampliação das formas e modalidades de exploração do trabalho feminino.

Os homens e as mulheres com quem convivi na pesquisa viviam situações de precarização do mundo trabalho; a realidade imposta leva a idéia de se considerar lógicas educativas e sociais para o contexto real dessas crianças e suas famílias. Este estudo aponta que, nessa cultura familiar e adultocêntrica, talvez o primeiro passo seja construir oportunidades de socializar as mulheres (avós, mães, tias, meninas cuidadoras) que são responsáveis pelo cuidado e educação das crianças pequenas no âmbito privado de suas casas. Durante a pesquisa, de diferentes formas, enunciaram o desejo de compartilhar idéias, preocupações, sentimentos, incertezas e desejos de qualificar-se para o mundo do trabalho.

Talvez esta socialização possa ser um primeiro passo de uma problematização coletiva sobre questões importantes e inerentes ao “feminino” e a “maternidade”. Esta experiência no bairro foi desenvolvida pelos agentes de saúde no planejamento familiar e que também consideram que, a partir do ambiente informal, *elas falam mais, participam, se soltam...era na igreja, era um teatro, que a gente fazia o planejamento familiar; enquanto uns recreavam as crianças, os outros estavam com as mães. Era mais informal.*

Penso que esta é uma possibilidade de desenvolver, provocar o que Meyer (2004) chamaria de politização contemporânea do feminino e da maternidade, pois é chegada a hora para as mulheres pobres que as mudanças sociais transformem suas vidas para além da maternidade, para uma efetiva participação, sendo este encontro uma possibilidade de discutir

coletivamente os sentidos do “empoderamento” que possuem no “âmbito doméstico”.

Neste sentido, os próprios agentes apresentam idéias “*é um projeto meio ousado (todos falam juntos novamente), a gente quer juntar a feira de economia com o esporte solidário, já pras mulheres fazerem um trabalho. A gente quer ver se leva livro, e coisas pra eles brincarem*”

Os agentes de saúde juntamente com a associação de bairro apresentam possibilidades, considerada hoje uma forma de inclusão daqueles que não participam do mercado formal de trabalho, e começam a realizar atividades dotadas de um sentido útil e social. Segundo Alves e Antunes (2004),

devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados. Com o desmonte do *Welfare State* e dos direitos sociais adquiridos ao longo da vigência da sociedade capitalista, essas atividades acabam suprimindo em alguma medida as lacunas sociais que foram se abrindo. Como mecanismo minimizador do desemprego estrutural, elas cumprem uma função, ainda que limitadíssima. Porém, quando são concebidas como um momento efetivo de transformação social, convertem-se, em nosso entendimento, em uma nova forma de mistificação, que imagina ser capaz de alterar o sistema de capital em sua lógica, processo este que, sabemos, é muito mais complexo (p.340).

Mesmo tendo clareza da complexidade das questões macrossociais que se encontram famílias e crianças, considero interessante as alternativas que emergem dos contextos vividos, que não são efetivas de mudanças estruturais, mas podem apontar caminhos até então não previstos pelas políticas públicas, como a articulação entre trabalho e formação para mulheres e educação coletiva para as crianças e jovens, formato que integraria secretarias da assistência, trabalho e educação.

No contexto investigado, ao provocar a circulação e socialização das mulheres e das crianças no contexto do bairro, a partir de projetos educativos e sociais, a infância pode emergir para além do jargão “o que mais tem aqui é criança, cachorro e mulher grávida”. Talvez a preocupação possa se tornar uma reflexão: Qual a responsabilidade frente às crianças, cachorros e mulheres grávidas de nossa comunidade?

Luc Ferry (2008), ao problematizar sobre uma revolução silenciosa que obriga a repensar os programas políticos, diz que “nos damos conta cada vez mais do quanto o isolamento é nocivo, o quanto inexiste vida bem-sucedida sem experiências compartilhadas” (p.114).

Na direção do filósofo, considero que, a partir da voz dos sujeitos pesquisados, é possível compreender o desejo de uma experiência educativa compartilhada para seus filhos. Portanto, foi necessário problematizar as relações entre as famílias e as instituições educativas que se encontravam no emaranhado de suas relações e pulsavam no cotidiano da comunidade.

RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA: COMPLEMENTAR, ENFRENTAR, CONFRONTAR?

Os seis contextos familiares vivenciavam a educação das crianças pequenas em contextos coletivos como uma possibilidade de “socialização compartilhada” onde possam encontrar *De tudo um pouco para eles aprenderem e se Acostumar com outras crianças, brincar*. Também agregado a este sentido de educação, o cuidado apresenta-se como uma dimensão fundamental. As experiências das relações das famílias e as instituições educativas apontam para os sentidos de enfrentamento de valores e culturas, falta de comunicação e trocas e, principalmente, a compreensão da escola de que complementar a educação das famílias é completar o que está faltando, isto é, conhecer, diagnosticar, determinar, qualificar valores e completar carências. Algumas falas das professoras e das famílias apontam para o viés e o revés desta relação.

Enquanto Deise fala do estereótipo que a escola constrói em relação às crianças e jovens moradores da periferia, da dificuldade de “entrar” na escola porque ela permanece “fechada”, a professora de seu filho fala sobre a dificuldade de se relacionar com as famílias. Lucas ingressa com seis anos no ensino fundamental; tanto ele, sua professora e sua família estão vivenciando as dificuldades de manter uma relação próxima, de troca, de encontro, expressos pela professora como “*eu não sei nada da família*”.

A relação das escolas com as famílias geralmente são marcadas só por eventos, como a festa das mães e dos pais e também brevemente na entrada e saída, como foi enfatizado por Gisselle quando fala de sua ida na escola da

filha para contar uma história no dia das mães e pela professora de Nicole das formas que a escola oportuniza a integração dos pais, como nas festas e projetos desenvolvidos.

As relações entre família e escola estão submetidas a partir de um projeto escolhido e elaborado por ambos. “Estar aberto” preconiza que os portões precisam estar abertos à comunidade, os horários de atendimento precisam ser flexíveis e de acordo com as necessidades das famílias, os projetos também precisam ser construídos juntos, as famílias podem estar incluídas na gestão da escola, a escola precisa estar agregada ao contexto da comunidade.

Estas e outras experiências foram vivenciadas por mim junto com as famílias, e posso concluir que, por mais que nos discursos as escolas se digam “abertas”, elas permanecem “fechadas” e com muitos estereótipos em relação às famílias e comunidade, como se pode perceber através das afirmações do presidente da associação de bairro: *a creche nunca deu um telefonema pra saber se a gente existe. Já fui ali algumas vezes, eles tentam se isolar. Eu busco, eu vou ali, mas eles tentam se isolar, assim, de nós. A dificuldade que eles oferecem é muito grande, de relação, eles partidariam muito as coisas, eu me identifico com outra coisa. Não sei se você já viu, teve um reportagem no fantástico, mostrou escolas que se abriram, e oferecem curso de dança, curso disto, curso daquilo, para os pais participarem em tudo.*

A instituição de educação infantil, como “modo de existir e educar as crianças”, articulando as dimensões de socialização e cuidado tão preconizada pelas famílias, precisa estar atenta para estes sentimentos que ecoam da comunidade e de seus profissionais, como bem problematiza a professora de Dérick: *Eu acho que a escola, quando a gente trabalha com camadas populares, a escola tem uma visão de que ela é que tem uma educação correta e as famílias não têm. O nosso grande desafio é romper com isto. Não é porque tem uma condição financeira diferente da nossa que é errado; são culturas diferentes, são formas diferentes de organizar a vida. Eu acho que o que tem é uma negação destas culturas, embora o CAIC tenha o discurso de uma escola popular, de uma escola voltada para periferia, ainda tem isto de como se eles não fossem capazes de se educarem sozinhos. eu sei que é importante, não estou desqualificando, elas querem ensinar assoar o nariz,*

querem ensinar a comer com a boca fechada, eu sei que isto é uma educação válida, que é importante, eu sei que a criança tem direito de estar limpa, de estar de pasta organizada, só que a gente tem que ter muito cuidado quando a gente faz isto, a gente está dizendo o que a família dela não é, isto é muito complicado. (...). Então eu sinto esta dificuldade assim, a gente não consegue fazer uma educação complementar da família porque não há um respeito com a educação que a família desenvolve. Às vezes o diálogo fica só em cima da criança, e tem coisas que a criança não vai resolver, uma criança de quatro anos não vai resolver. Tem coisas que tem que conversar com a família. Só que eu chamo a família, a família não vem, e tem coisas que a família não tem como mudar sua condição econômica (...) A escola vai ter que deixar de ser o centro pra ouvir. Eu acho que este é o grande desafio. Fazer com que estas famílias tenham liberdade de estar dentro da escola e de se pronunciarem. O que acontece: a escola faz uma reunião, a nossa linguagem é uma, dos pais é outra, então os pais não entendem metade das coisas que se falam nas reuniões. A escola se planeja muito pouco pra receber a família, quando a escola se planeja é pra fazer cobrança (...) Só pode ser complementar quando a gente tiver esse tipo de relação, tem que ser uma relação humana, não só profissional. Quanto mais humana for a relação, mais a gente vai poder estar complementando. Daí tu vais poder conhecer pra poder complementar.

Penso que as análises críticas enunciadas durante a entrevista com a professora de Dérick apontam para a “dissonância” nas relações família e escola. A experiência da pesquisa como já destaquei nos perfis me levou, como professora do curso de formação de professores, a um encontro entre os diferentes protagonistas que fazem parte da complexidade escola.

Ao andar pelo bairro, ao estar nas casas com crianças e suas famílias, idas e vindas das escolas, conversas e entrevistas com pais, crianças, professoras, agentes comunitários de saúde, líder comunitário, compreendi que é urgente procurar estratégias e possibilidades para estabelecer um elo entre o contexto escolar e o contexto familiar.

Os sentidos da educação das crianças pequenas em contextos coletivos são problematizados pelas famílias pesquisadas, em especial quando sua experiência está calcada numa política educativa homogênea, isto é, ou “isto-creche” ou “aquilo-pré-scola”. A partir das lógicas e culturas das famílias, são

apontadas diferentes possibilidades de um projeto educativo que para compartilhar a educação da pequena infância.

Cabe pensar como estabelecer estratégias que vão ao encontro da proposta hoje existente. Embasada pelos estudos de Thin (2005), pela experiência vivida na pesquisa e em especial a partir de minha trajetória pessoal e profissional, acredito que a possibilidade de se estabelecer como eixo da relação contexto familiar e contexto escolar o princípio da “confrontação”, isto é, a perspectiva de articulação entre os dois conjuntos de lógicas no sentido de conhecer, relacionar, trocar, dialogar, compreender, sentir, desejar, aprender, brincar, ouvir, limitar, punir, acolher, experimentar, preocupar, assistir, zelar e sonhar.

A educação infantil, caracterizada pela especificidade do momento de desenvolvimento das crianças, precisa incluir no projeto educativo possibilidades e estratégias de encontro e diálogo entre as lógicas familiares e escolares. A educação como um investimento e como uma possibilidade de “ser mais”, quando compartilhada pelas famílias numa instituição, abre a possibilidade de tornar as crianças membros ativos na comunidade, e a comunidade responsável pelas crianças.

Abrir as instituições é muito mais do que abrir portões e vagas; significa estar aberta à infância e a toda potencialidade que advém de sua história, de sua cultura e de suas famílias. Meu encontro com esses protagonistas levam-me a concluir que, na formação de professores, é necessário construir uma pedagogia do encontro, promovendo situações relacionais e compartilhadas entre escola, formação de professores, comunidade e famílias.

Nos contextos familiares, vivenciei uma educação baseada em princípios, como flexibilidade, cuidado, liberdade, socialização, aprendizagens, brincadeiras, comunicação e relações sociais das crianças com os adultos, todos integrantes do grupo social que denominei contexto familiar. As famílias apontam possibilidades para além do “isto” ou “aquilo”, mas, enquanto não passarem de idéias, proposições, é preciso encontrar no contexto da creche e da pré-escola a possibilidade de uma “melhor acolhida” das crianças e suas famílias.

Estas são as considerações finais de uma professora/pesquisadora que iniciou sua pesquisa com muitas “certezas”, e que, no decorrer do processo de

pesquisa e na vivência com as famílias, elas foram sendo “abaladas”; ao concluir a tese, elas são transformadas em perspectivas e possibilidades para que, a partir das lógicas e culturas dos contextos familiares, seja possível problematizar os modelos das políticas públicas existentes para as crianças pequenas em nosso país, pois, apesar de elas acontecerem em estabelecimentos educacionais, não precisam seguir o modelo escolar convencional e único. Concluo a tese de forma pessoal e afetiva com o mesmo poema de Quintana que iniciei a escrita do projeto de qualificação:

Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que triste os caminhos, se não fora,,
A mágica presença das estrelas!

Acredito que a maior contribuição desta pesquisa foi entrar para o rol das que questionam a universalidade dos conceitos de infâncias, famílias e educação das crianças pequenas, dando voz aos sujeitos que constituem os contextos familiares e reconhecendo o que sabem e dizem de si, de sua cultura e de suas realidades, lógicas e estratégias na educação de seus filhos. Continuo acreditando que a Educação Infantil no Brasil é um sonho possível e por isso continuarei percorrendo os caminhos da pesquisa e formação dos professores na universidade e da inserção política nos movimentos em defesa da infância e educação infantil.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, L. E. R. Fotoetnografia: Um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial, 1997.

_____. Fotoetnografia da Biblioteca Jardim. Porto Alegre: Editora UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

ALANEN, L. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, L.R. (Org.) Crianças Jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001, p.69-92.

ALBUQUERQUE, S. "Os Significados de Cuidado/Educação das Famílias em Relação às Crianças Pequenas". Projeto de Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. UFRGS, 2006. no

ALVES, G. ANTUNES, R. As Mutações no Mundo do Trabalho na Era da Mundialização do Capital. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

AFONSO, M.L.M. FIGUEIRAS, C.C. A centralidade da figura materna nas políticas sociais dirigidas a famílias: um argumento pela equidade. Texto apresentado no XIX Encontro Anual da ANPOCS, UFMG, 1995, (digitado)

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Buscando Rigor e Qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, Julho de 2001.

ANJOS, MARIA RENATA DOS. Diagnóstico Sócio-Ambiental do Município do Rio Grande. No prelo, digital, 2008.

ARAÚJO, C. e SCALON, C. Percepções e atitudes de mulheres e homens sobre a conciliação entre família e trabalho pago no Brasil. In: ARAÚJO, C. e SCALON, C. (Orgs.) Gênero, Família e Trabalho no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ARENDT, H. A crise na Educação. In: Sobre o passado e o futuro. São Paulo: Editora Perspectiva, 1954.

ARIÈS, P. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

AUGRAS, M. História oral e subjetividade. In: Os desafios contemporâneos da história oral. Olga R. de M. Von Simson(org). Campinas: Centro de Memória- Unicamp, 1997.

BADINTER, E. Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BARBOSA, M.C..S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: As Socializações e a Escolarização no Entretecer destas Culturas. Educação e Sociedade. Campinas. Vol.28,n. 100, p. 1059- 1083, out. 2007

BASTOS, AC.; ALCÂNTARA, M. SANTOS, J. E. "Novas Famílias Urbanas". Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento. In: LORDELO,E.R., CARVALHO,A. A A, KOLLER, S. H. (Org.) Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador: Editora da universidade Federal da Bahia, 2002.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____. Comunidade. A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005.

BECKER, H. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Ed. Hucitec, 1994.

BERGER,P.; LUCKMANN,T. A Construção Social da realidade. Petrópolis: Vozes, 1976.

BERGER, P. & BERGER, B "Socialização: como ser um membro da sociedade". In: FORACCHI, M.M. & MARTINS, J. de S. (orgs.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnico-científicos,24 ed, 2006).

BERQUÓ,E. Arranjos Familiares no Brasil: Uma visão Demográfica. In: SCHWARTCZ, L.M (Org.) História da Vida Privada no Brasil-4. Contrastes da intimidade contemporânea. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998.

BILAC,E.D. Famílias de trabalhadores. Estratégias de Sobrevivência. São Paulo: Símbolo, 1978.

_____. Convergências e Divergências nas estruturas familiares no Brasil. In: Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Vértice, 1991.

_____. Sobre as transformações nas estruturas familiares no Brasil. Notas muito preliminares. In: RIBEIRO,I.; RIBEIRO, A C. (Org.) Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M.C.B. et al (Orgs.) A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: Cortez, 2002.

BOFF, L. Saber cuidar. Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. A miséria do mundo. Petrópolis:Vozes, 1997.

_____. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. "A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura" IN: Nogueira e Catani (orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.C. ; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação- Uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1997, 2.ed.

BONAMIGO, E.M.R.; RASHE, V.M.M. O Processo de Socialização da Criança nas Famílias de Classe Popular. *Revista Quadrimestral de Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, V.4,n.3, set/dez, 1988.

BONAMIGO, E.M. Lares Vicinais em Porto Alegre. Avaliação de um programa para crianças de 0 a 6 anos de idade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.51, p.33-45, nov.1984.

BORSOTTI, C. La organización social de la reproducción de los agentes sociales, las unidades familiares y sus estrategias. *Cuaderno del CENEP*, Buenos Aires, n.23, 1982.

BOSI, E. *Memória e Sociedade. Lembranças de Velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

_____. *Cultura e desenraizamento*. In: BOSI, A. (Org.) *Cultura Brasileira. Temas e situações*. São Paulo: Ática, 1987.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de Dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional*.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1994c.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Educação Infantil no Brasil: situação atual*. Brasília, 1994d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Educação Infantil: bibliografia anotada*. Brasília, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenadoria de Educação Infantil. Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998, 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 22. de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRASIL . Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS- Lei Federal n. 8.742/93. BRITO, A.X. ; LEONARDOS, A.C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. Cadernos de Pesquisa, n. 113, julho de 2001.

CAMPOS, M.M. Educação Infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador. In: ROSEMBERG, F. e CAMPOS, M.M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, 2.ed.

CAMPOS, M. M. A mulher, a criança e seus direitos. Cadernos de pesquisa, n. 106, MAR, 1999.

CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J. ; WIGGERS, V. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns resultados de Pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan/abr, 2006.

CARIA, T.H. A construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In: CARIA, T.H (org.) Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CARVALHO, M.P. de. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, M.C.B. O lugar da família na política social. In: A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, S, Ambientes de Lazer do ponto de vista de um grupo de crianças no Bairro Castelo Branco II - RS. PROJETO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO.. PPGA:FURG, RIO GRANDE, RS. SETEMBRO, 2008

CARVALHO, M. C. B. Famílias e Políticas Públicas. In: ACOSTA, A. R. VITALE, M.A. F. (org) . Família: Redes, Laços e Políticas Públicas. IEE, PUC, SP, 2003.

CASTRO, M.G. e LAVINAS, L. Do feminino ao Gênero: A construção de um Objeto. In COSTA.A.O. e BRUSCHINI,C (Orgs) Rosa dos Tempos. São Paulo: FCC, 1992.

CASTRO, L. R. Crianças e jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.

CASTRO, L.R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, L.R. Crianças e Jovens na construção da cultura. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2001.

CATTANI, A.D. e DIAZ,L.M. Desigualdades na América Latina. Novas perspectivas analíticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CERISANA, A. B. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCas; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999, p. 19-49.

CORSARO, W. The Sociology of Childhood. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

CORRÊA, M. Morte em família. Representações jurídicas de papéis sexuais. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

CHAMBOREDON, J.C.; PRÉVOT, J. O “Ofício de Criança”: Definição Social da Primeira Infância e Funções Diferenciadas da Escola Maternal. Cadernos de Pesquisa, n.59, novembro, 1986, p.32-56.

CHARLOT, B. Criança no Singular. Revista Presença Pedagógica, v.2,n.10, jul/ago, 1996.

_____. Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (org.) Os Jovens e o Saber. Perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. Perspectiva, Florianópolis, v.20,n. Especial, jul;dez, 2002.

DAUSTER, T. Relativização e Educação. Usos da Antropologia. Trabalho apresentado XIII Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, Outubro, 1989 (digitado)

_____. Uma Infância de curta duração: trabalho e escola. Cadernos de Pesquisa, n.82, 1992.

DA MATTA, R. A Família Como Valor: Considerações Não Familiares Sobre a Família Brasileira. In: ALMEIDA, A. M. ; CARNEIRO, M.J.; PAULA, S.G. (Orgs). Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade. Rio de Janeiro: Ed da UFRRJ/ Co-edição Espaço e Tempo, 1987.

DALHBERG, G. MOSS, P. e PENCE, A. Qualidade na Educação da Primeira Infância. Perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELGADO, A. C. C. Toma-se conta de crianças: os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Niterói(RJ): UFF, 2003. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Niterói. Universidade Federal Fluminense, 2003.

DELGADO, A.C. MOTA, M.R. ALBUQUERQUE. Caracterização da Educação Infantil no Município do Rio Grande. 3 etapa. "Demanda Por Creches e Pré-escolas". Relatório Final da Pesquisa. NEPE, FURG, RIO GRANDE, 2001. (digital)

DINCAO, M. A(Org.) Amor e família no Brasil: Contexto, 1989.

DINCAO, M. A. Mulher e Família Burguesa. In:PRIORE, M.D (Org.) História das Mulheres no Brasil. 7ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DURO, C.L. Modernidade e cuidado infantil: concepções presentes no contexto de um programa de atenção à saúde da criança. Dissertação de Mestrado. Escola de Enfermagem.Porto Alegre: UFRGS, 2002.

ELIAS, N. Mozart. Sociologia de um Gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

EM QUESTÃO.Secretaria de Comunicação Social da Presidência da N° 703a - Brasília, 22 de Setembro de 2008.

FARIA, A.L.G. Impressões sobre as creches no norte da Itália:*bambini si diventa*. In:ROSEMBERG,F. e CAMPOS,M.M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, 2.ed.

FARIA, A.L.G. Da Escola Materna à Escola da Infância: A Pré-Escola na Itália Hoje. In: Cadernos Cedes. Grandes Política Para os Pequenos. Educação Infantil. , n. 37,p. 61-67, 1995.

FAUSTO NETO, A.M. Família Operária e a reprodução da força de trabalho. Petrópolis: Vozes, 1982.

FELIPE, J.S. Governando Mulheres e Crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na Primeira Metade do Século XX. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, POA,2000.

FERNANDES, L. Um diário de campo nos territórios psicotrópicos: as facetas da escrita etnográfica. In: CARIA, T.H. (org.). Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

FERREIRA, J. P. Os desafios da voz viva. In: OLGA, R. de M. Von Simson (org). Os desafios contemporâneos da história oral. Campinas: Centro de Memória- Unicamp, 1997.

FERREIRA, M. Os estranhos "sabores" da perplexidade numa pesquisa etnografia com crianças em Jardim de Infância. In: CARIA, T.H (org.) Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

FERRY, L. Famílias, amo vocês: política e vida privada na época da globalização. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

FILHO, A. V. Pesquisar o Cotidiano é Criar Metodologias. Educação e Sociedade, Campinas, vol.28,n.98, p 97-110 jan./abr. 2007.

FONSECA, C. Pais e filhos na família popular (Início do Século XX). In: DÍNCAO, M. A(Org.) Amor e família no Brasil: Contexto, 1989.

_____. Crianças em Circulação. Revista Ciência Hoje. V.11. N.66. 1990.

_____. Criança, Família e Desigualdade Social no Brasil. In: RIZZINI, I. (org.) A Criança no Brasil Hoje. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Ursúla, 1993.

_____. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUSA, E. (Org.) Psicanálise e Colonização: Leituras do Sintoma Social no Brasil. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. IN: Revista Brasileira de Educação, N. 10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999.

_____. Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2004.

FREYRE, G. Casa-grande & Senzala. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/NL, 1980.

FRIEDMANN, J. *Empowerment*- uma política de desenvolvimento alternativo. Oeiras: Celta, 1996.

GANDINI, L. e EDWARDS, C. Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores S/A, 1989.

_____. Estar lá escrever aqui. Revista Diálogo.N.3, vol.22, 1989, p. 53-105.

_____. Nova luz sobre a ANTROPOLOGIA. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores S/A, 2001.

GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

GILLIGAN, C. Uma voz diferente. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

GOMES, J V. Socialização Primária: Tarefa familiar? Cadernos de Pesquisa: São Paulo,n.91, nov, 1994.

GUNNARSSON, L. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In:ROSEMBERG,F. e CAMPOS,M.M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998, 2.ed.

HEIDEGGER,M. Ser e Tempo, Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes, Universidade de São Francisco, 2005.

HADDAD, L. e JOHANSSON, J. A Pré-Escola Sueca: A História de Um Sistema Integrado de Cuidado e Educação. In: Cadernos Cedes. Grandes Políticas Para os Pequenos. Educação Infantil. , n. 37,p45-61, 1995.

HEIDEGGER,M. Tempo e Ser. São Paulo: Abril, 1979, Coleção Os Pensadores.

HIRATA, H. Nova divisão sexual do trabalho? São Paulo: Boitempo, 2002.

HOCHSCHILD, A. R. As cadeias globais de assistência e a mais-valia emocional. In: HUTTON, W. e GIDDENS, A (Org.) No limite da Racionalidade. SP: Editora Record, 2004.

JAMES,A. PROUT, A. A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems: In: JAMES,A. PROUT, A. Constructing and reconstructing childhood. London: Falmer Press, 1997.

JENKES, C. Constituindo a Criança. Educação, Sociedade & Cultura. Porto: Afrontamento, 2002.

KAPPEL, M. D, KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre padrões de vida /IBGE. Campinas/SP, Revista Anped, nº 16, 2001.

KINCHELOE, J.L.e STEINBERG, S.R. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: KINCHELOE, J.L.e

STEINBERG, S.R. Cultura Infantil. A construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUHLMANN Jr. Infância e Educação Infantil. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KLEIN, C. Um cartão(que) mudou nossa vida?" Maternidades veiculadas/instituídas pelo Programa Nacional do Bolsa Escola. Porto Alegre: FRGS, 2003. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, POA, 2003.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, 2.ed.

_____. . Direitos da Criança e projeto político pedagógico de educação Infantil. (51-81) In: KRAMER, S. e BAZÍLIO, L.C. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Homem Plural. Os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Retratos Sociológicos. Disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. A Cultura dos Indivíduos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Entrevista: Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 315-321, maio/ago. 2004.

LARROSA, J. Pedagogia Profana. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. Tristes Tropiques. Paris: Plon, 1955.

_____. O pensamento selvagem. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1970. 2.ed.

LORDELO, E.R.; CARVALHO, AM.C.; KOLLER, S.H. (Orgs) Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo: Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2002.

LOVISOLO, H. (Coord) O programa de creches na LBA: Avaliação no Rio de Janeiro. Convênio MPAS/FLACSO, Rio de Janeiro (Relatório Final)
LÜDKE, M., ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MAIMONI, E.H.& TOMÁS, D.N. A família na creche: um enfoque ecológico em formação de professores. Anais do V Seminário de Iniciação Científica. FAPEMIG-CNPq. Uberaba, 2004, 132.

MAISTRO, M.A. "As relações creche-famílias- um estudo de caso". Florianópolis: UFSC, 1997. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1997.

MANTOVANI, S. Milão:satisfazendo novos tipos de necessidades familiares. In:GANDINI,L. e EDWARDS,C. (org.)Bambini: A Abordagem Italiana À Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, J.S. Exclusão Social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. *A sociabilidade do homem simples*.1 ed. São Paulo: Editora Hucitec,2000.

MATTIOLI, O.C. No reino da ambigüidade. Dissertação de Mestrado. Psicologia Social, PUC-SP, São Paulo, 1988.

MEYER, D.E.E. Politização contemporânea do feminino e da maternidade: a construção de um argumento. (digitado), 2004.

_____. Educação, Saúde e politização da maternidade: olhares desde a articulação entre os estudos culturais e estudos de gênero. (digitado), 2005.

MOTTA, M.A. Mãe- Creche:relações ambivalentes. Um estudo de caso sobre a representação das industriárias. Tese de Doutorado. Serviço Social. PUC-SP. São Paulo, 1989.

MONTANDON,C. ; KELLERHALS, Les stratégies educatives des familles. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1991.

MONTANDON, C. L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du coeur. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

_____. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001.

_____. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. Educação e Sociedade, v. 26,n.91, maio/ago, 2005.

MONTENEGRO,M.T.T. A Educação Moral Como Parte da Formação Para o Cuidado Na Educação Infantil. São Paulo: PUC/SP, 1999. Doutorado em Psicologia Social. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

- MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Educação Infantil Construindo o Presente. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.
- MUSATTI, T. Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche. In: MONTOVANI, S. ; BONDIOLI, A. Manual de Educação Infantil. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MUSATTI, T. La Giornata del Mio Bambino. Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita quotidiana. Itália: Il Mulino, 1992.
- NODDINGS, Nel. O Cuidado. Uma abordagem feminina à ética e à educação moral. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2003.
- NOGUEIRA, M. A .; ROMANELLI,G.; ZAGO,N. (Org.) Família e Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- NOGUEIRA, M. A .; NOGUEIRA, C.M.M. Bourdieu & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, C. M. A Feminização no Mundo do Trabalho, Autores Associados, São Paulo, 2004.
- NÖRNBERG, M. (2002). Cuidem Bem do Meu Filho. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: UFRGS, POA, 2002.
- ORTIZ, R. A procura de uma Sociologia Prática em Pierre Boudieu- São Paulo: Ed. Ática, 1983.
- ORTNER, S. "Theory in Anthropology since the Sixties" In: DIRKS, Nicholas; Geoff Eley and Sherry Ortner (eds.) Culture/Power/History – A Reader in Contemporary Social Theory. Princeton: Princeton University Press, 1994. p.372-411.
- _____. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: ROSALDO, M.; CLAPHERE,L. (Orgs) A mulher, a cultura, a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- PAIS, J.M. Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.
- PAUGAM, S. A desqualificação social: ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: Educ/Cortez, 2003.
- PEREIRA, L. S. "Qué hace por estas tierras?: Um antropólogo português entre os Mapuche. In: CARIA, T.H (org.) Experiência Etnográfica em Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.). As crianças: contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. Educação e Sociedade. São Paulo, n. 86, abril, 2004.

PRODEMAN/UERJ. Serviços de cuidado e educação de crianças em favelas do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

PROUT, A. Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância. Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança, 2004. (digitado).

PROUT, A. Prefácio. In: Christensen, P. e James, A (orgs). Investigação com Crianças. Perspectivas e Práticas. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2005.

QUINTEIRO, J. Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. Perspectiva, Florianópolis, v.20, número especial, p.137-162, jul/dez. 2002.

QVORTRUP, J. A infância na Europa: Novo Campo de Pesquisa Social. In: CHISHOLM, L. Contemporary Horizons in Childhood and youth . New York. Tradução Helena Antunes. 1999 (digitado)

Retratos das Religiões no Brasil. CPS/FGV a partir dos microdados do Censo Demográfico 2000. www.fgv.br/cps.

RIBEIRO, M. E como é que, realmente, se chega às pessoas? Considerações Introdutórias sobre as notas e o trabalho de campo como processo social. In: CARIA, T.H. (org.). Experiência etnográfica em Ciências Sociais. Portugal: Edições Afrontamento, 2002.

RICHA, RUTH. Os direitos das Crianças segundo Ruth Rocha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

RIZZINI, I. (Org.) A Criança no Brasil Hoje. Desafio para o Terceiro Milênio. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.

ROCHA, E.A.C. "Infância e Educação: Delimitações de um Campo de Pesquisa". In: Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1994.

ROCHA, E.A.C. A pedagogia e a educação infantil. In: Revista Brasileira de Educação. N.16, 2001

ROGOFF, B. A Natureza Cultural do Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROMANELLI, G. Questões Teóricas e Metodológicas nas Pesquisas Sobre Famílias e Escola. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. A (Org.) Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (orgs). Família & Escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSEMBERG, F. A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas. In: RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A. C. (Org.) Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa, São Paulo. N. 96, FEV, 1996.

_____. O estado dos dados para avaliar Políticas de educação Infantil. Apud in: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, editora Autores Associados, nº 106. MAR, 1999.

_____. Expansão Da Educação Infantil E Processos De Exclusão. Cadernos de Pesquisa, n. 107, p.7-40, julho/1999.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. Campinas/SP, Revista Anped, nº 16, 2001.

_____. Políticas Educacionais e de Gênero. Palestra de Abertura do Ano Letivo da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Porto Alegre, março de 2002.

_____. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. Cadernos de Pesquisa, n.115, março, 2002.

SABOIA, J.; SABOIA, A. L. Condições de vida das famílias com crianças até 6 anos. Pesquisa sobre padrões de vida. 1ª infância. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando Gênero e Classe Social. In COSTA, A. O. e BRUSCHINI, C (Orgs) Rosa dos Tempos. São Paulo: FCC, 1992.

SAMARA, Eni de Mesquita. A família brasileira: São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983.

SARTI, C. A. A Família Como Espelho. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O valor da Família para os pobres. In: RIBEIRO, I. e RIBEIRO, A. C. (Org.) Família em processos contemporâneos: Inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, 1995. I

_____. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M.C.B. et al (Orgs.) A Família Contemporânea em Debate. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B.S. Pela Mão de Alice , o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, M. J.. Infância, Exclusão Social e Educação como Utopia Realizável. In: Educação, Sociedade & Culturas. Porto: Afrontamento, 1994.

SARMENTO, M.J. Lógicas de acção nas escolas. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SARMENTO, M. J. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R. AT (org.). Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SARMENTO, M.J. ; CERISARA, AB. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Gerações e Alteridade: Interrogações A Partir da Sociologia da Infância. In: Educação e Sociedade. V26, n.91, p.361-378, MAI/AGO, 2005.

_____. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: Dornelles, L. (org.) Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SEABRA, T. Educação das Crianças nas famílias- o que dizemos pais e as crianças. Actas Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturas da Infância. III Volume. Portugal: Universidade do Minho, 2000.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Revista Brasileira de Educação. N.20, mai/ju/jul/ago, 2002.

_____. Um Novo Capital Cultural: Pré- Disposição e Disposições à Cultura Informal Nos Segmentos Com Baixa Escolaridade. Educação e Sociedade, v.26, n.90, jan/abr, 2005.

SILVA, M. N. Cuidem Bem do Meu Filho. A ética do cuidado numa instituição filantrópica. Porto Alegre: UFRGS, 2002. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SINGLY, F.; PEIXOTO, C.E.; CICCHELLI, V (Org.). Família e Individualização. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

SINGLY, F. e MAUNAYE, E. Le role et sa delegation. In : KAUFMANN, J.C. Faire ou Faire-Faire ? Famille et services. Paris : Presses Universitaires de Rennes, 1996.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 112, março, 2001.

SCOTT, R. P. O Homem na Matrifocalidade: Gênero, Percepção e Experiências do Domínio Doméstico. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n, 73, 38-47, maio, 1990.

SCOTT, J. W. Gender and the politics of history. Nova Iorque: Columbia University Press, 1988.

_____. J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. N.20 (2), Jul/Dez, 1995. p 71-99.

THIN, D. "Quartiers Populaires L`école et le Families" (Bairros Populares: a escola e as famílias . Universidade de Lyon II. Tese de Doutorado, 1998. Tradução Ramon Correa de Abreu. FaE/UFMG. (Digitado).

_____. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola em termos de confrontação entre lógicas socializadoras. Universidade Lumière Lyon II, Faculdade de Antropologia e Sociologia. Tradução Anna Carolina da Matta Machado. Revisão Técnica: Léa Pinheiro Paixão (Digitado), 2005.

_____. Para uma análise da relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v 11,n.32, mai/ago, 2006. p. 211-225.

_____. Famílias de Camadas Populares e a Escola: Confrontação Desigual e Modos de Socialização. Tradução de Janine Françoise Andrée Houard e Revisão Técnica de Lea Pinheiro Paixão (Digitado), 2005.

TORRADO, S. El enfoque de las estrategias familiares de vida em América Latina; orientaciones teórico-metodológicas. Cuadernos de CEUR, Buenos Aires, n.2, 1982.

TORRES, A C. e SILVA, F. V. Guarda das Crianças e Divisão do Trabalho entre Homens e Mulheres. Sociologia. Problemas e Práticas. Portugal, N. 28, 1998.

VIANNA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. Educação & Sociedade, Abril 2005, vol.26, no.90, p.107-125.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: A aventura sociológica. E. Nunes(org.). Rio de Janeiro: Zahar Edtores, 1978.

_____. (coord.) O desafio da cidade- novas perspectivas da Antropologia Brasileira. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1980.

_____. Família e Subjetividade. In: ALMEIDA, A M. ; CARNEIRO, M.J.; PAULA, S.G. (Orgs). Pensando a Família no Brasil. Da Colônia à Modernidade. Rio de Janeiro: Ed da UFRRJ/ Co-edição Espaço e Tempo, 1987.

VELHO,G. e KUSCHNIR,K (Orgs) Pesquisas Urbanas. Desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

WCQUANT, L. Corpo e Alma. Notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

WHYTE, W. F. Sociedade de Esquina: a estrutura social de uma área urbana e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar,Ed.2005.

WOODS, P. La escuela por dentro. La etnografia em la investigación educativa. Barcelona: Editora Paidós, 1989.

ZAGO, N. A Entrevista e Seu Processo de Construção: Reflexões com Base na Experiência Prática de Pesquisa. In:
ZAGO,N.;CARVALHO,M.P.;VILELA,R.AT(org.). Itnerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada “Os Significados de Cuidado/Educação das Famílias em relação às Crianças Pequenas” desenvolvido pela Professora Simone Santos de Albuquerque e suas auxiliares de pesquisa Suzane Domingos e Sabina Afonso. Este projeto está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e ao Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos- NEPE da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

Fui informado(a) que esse projeto tem como objetivo conhecer e compreender como alguns grupos de famílias dos meios populares residentes na periferia urbana do Município do Rio Grande, mais especificamente, no bairro Castelo Branco II, estruturam suas práticas e lógicas de cuidado/educação das crianças pequenas.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa se utilizará de observações e vivências junto ao cotidiano das famílias, bem como conversas e entrevistas mais formais direcionadas aos sujeitos que pertencem ao grupo familiar, respeitando-se as normas éticas quanto ao seu uso e ao sigilo dos dados pessoais do grupo investigado.

A participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, sendo possível, a qualquer momento, interromper a participação.

Todas as minhas questões quanto à pesquisa foram respondidas e pesquisadora e auxiliares de pesquisa colocaram-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa.

Sei que o estudo contará com captação de imagens através de fotografias do cotidiano das famílias, que poderão ser utilizadas durante a pesquisa, a partir do consentimento dos sujeitos fotografados.

Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, utilizando as informações produzidas no decorrer da coleta de dados, bem como das imagens captadas através das fotografias, ao mesmo tempo, a pesquisa poderá contribuir nas reflexões acerca do cuidado/educação das crianças pequenas, nas políticas públicas para famílias e crianças, como também na formação de educadores.

Por isso, autorizo a divulgação das imagens para fins exclusivos de publicação e divulgação científica e para a composição e divulgação de material didático a ser utilizado em atividades formativas de educadores.

Rio Grande, _____ de _____ de _____.

Nome: _____.

Pesquisadora Simone Santos de Albuquerque: _____.

Doutoranda do PPGEDU/FACED/UFRGS/ POA- RS.

Pesquisadora do Núcleo de Estudo em Educação de Zero a Seis Anos-
NEPE/FURG/ RIO GRANDE- RS.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)