



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE  
JANEIRO - CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS FACULDADE DE  
EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINE MONTEZI DE CASTRO CHAMUSCA**

**UM ESTUDO SOBRE OS COLETIVOS PARENTAIS DO RIO DE  
JANEIRO**

Rio de Janeiro  
2019

**CAROLINE MONTEZI DE CASTRO CHAMUSCA**

**UM ESTUDO SOBRE OS COLETIVOS PARENTAIS DO RIO DE  
JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Teresa Nico Rego Gonçalves

Rio de Janeiro  
2019

**CAROLINE MONTEZI DE CASTRO CHAMUSCA**

**UM ESTUDO SOBRE OS COLETIVOS PARENTAIS DO RIO DE  
JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Teresa Nico Rego Gonçalves

Examinada por:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Nico Rego Gonçalves  
(Orientadora) Faculdade de Educação da UFRJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira  
Lopes Faculdade de Educação  
da UFJF

---

Prof. Dr. André Bocchetti  
UFRJ Faculdade de Educação  
da UFRJ

*Há um menino, há um  
moleque morando sempre  
no meu coração. Toda vez  
que o adulto balança, ele  
vem pra me dar a mão  
Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal...*

*Fernando Brant / Milton Nascimento*

## AGRADECIMENTOS

À Teresa, pela paciência com a minha dificuldade em lidar com os prazos. Pela parceria, pela sua persona sabida que é não apenas no campo do intelecto, mas por saber desfrutar dessa vida e por me permitir fazer esse trabalho em meu próprio tempo, a minha maneira. À todes do GESTE por serem assim assim um oásis da aridez acadêmica.

Aos amigos que fiz no mestrado, que me agregaram nessa trajetória: Ricardo, Aline, Poly, Gabi, Iná e Leo.

Aos professores inspiradores que conheci nesse processo: Adriana Fresquet, Giovana Xavier, Thiago Raniery, Elisabeth Macedo e Ligia Aquino.

A Sol, por ser a luz, raio, estrela e luar do PPGE.

Aos novos e velhos amigos, dos quais precisei negar encontros por causa do mestrado, ou aqueles que encontrei e ouviram minha fala sobre o mestrado ou aqueles com quem pude não falar e pensar em mestrado. Muruquizes, Vizinhos, Renata, Mari, Barbarela e outros queridos , um brinde a vocês!

A CasaEscola pela beleza e seriedade que se engajam no processo educativo. Pelas crianças incríveis, seus corpos livres e firmes tão inspiradores. Pela maior utopia possível que pude experienciar. Pela constelação de gente linda. Especialmente, Maria e Helena, minhas parceiras de trabalho, pelas trocas intensas que me alimentam ainda hoje.

Aos Fonfons pelos caminhos que me abriram, que me impulsionaram a percorrer essa trajetória do mestrado. Pelos momentos inesquecíveis e pelas amizades que construí com os adultos e crianças desse coletivo.

As Educadoras Parentais, pelos encontros, trocas e pela disponibilidade em me ajudar com muitas informações impressas nesses papéis.

Aos mansionescos e anelares, elenco do Zé Cosmos, uma maravilhosa escola da vida, que diante dos meus primeiros amigos próximos mestres e doutores, pesquisadores, desbravadores aprendi que a gente pode ser o que a gente deseja. Aprendi a tocar pandeiro. Aprendi que o mundo é muito grande. E tem pessoas que são as melhores escolas.

Aos amigos que fiz nesse trajeto da educação, ou mesmo por outros caminhos, mas que também são trabalhadores da educação que tanto me agregam. São muitos, alguns mais

. presentes nesse processo do mestrado, outros mais distantes, mas não menos importantes: as gatas mias, a Sandra Mirra, a Biazuda, Mari Hue, Ale, Michel, Helenis, Cris, Anita e Camilão.

As crianças, todas as crianças com quem compartilhei minha infância e as que compartilham suas infâncias comigo.

A Gal e ao Gabriel, duas gerações com intensa paixão pelas palavras e pela prosa que me acompanharam de perto nesse período do mestrado .

Ao Galin, meu companheiro, meu amor, meu muso que me inspira e me dispersa coma mesma potência.

Ao meu avô que deixou esse mundo recentemente, um grande leitor, apaixonado por cinema e pela vida.

Aos meus pais, minha vó, minha irmã e Julinha, minha família amada que torce por mim. Que me permitiram crescer cercada de gente. Que são queridos. Que gostam de pessoas, de conversa, que são dos encontros e por isso acredito me estimularam desde sempre ao trabalho da educação.

## RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre os coletivos parentais do Rio de Janeiro. Os coletivos parentais são espaços de educação mobilizados por famílias e atendem majoritariamente a primeira infância. São iniciativas alternativas às instituições regulares de ensino, espaços informais de educação que não são regularizados, portanto não exigem formação específica para os educadores que neles atuam. Um movimento recente que emergiu em um cenário de políticas públicas de educação pautadas na universalização e ampliação da obrigatoriedade escolar. No contexto político atual em que há uma desvalorização, mais que isso, um ataque às instituições públicas e aos professores, mesmo que de forma indireta, a configuração familiar e privada desses espaços aproxima essas iniciativas a discursos de liberais e conservadores. Por outro lado, a narrativa dos educadores inseridos nesses coletivos apontam para práticas libertárias. Esse estudo busca através de uma narrativa polifônica, composta por relatos de diversos sujeitos inseridos nesses coletivos compreender quais sentidos de alternativo emergem nas práticas dos coletivos parentais cariocas.

**Palavras-Chave:** Trabalho da Educação; Coletivo Parental, Infância; Educação Alternativa

## LISTA DE IMAGENS

Fotos:

Foto 1 “ <i>arte com fogo</i> ”.....	10
Foto 2 “coletivo mais antigo mapeado”.....	30
Foto 3 “coletivo mais antigo mapeado”.....	30
Foto 4 Piquenique de coletivos parentais no Museu da República.....	39
Foto 5 Piquenique de coletivos parentais no Parque Guinle.....	39
Foto 6 Piquenique de coletivos parentais no Aterro do Flamengo.....	39
Foto 7 Encontro de coletivos parentais na lona de Bangu.....	39
Foto 8 Encontro de coletivos parentais no Imperator.....	39
Foto 9 Roda de Conversas com Renato Nogueira na CasaEscola.....	39
Foto 10 Audiência Pública sobre os Coletivos Parentais.....	44
Foto 11 Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de <i>P.D.</i> .....	77
Foto 12 Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de <i>P.D.</i> .....	77
Foto 13 Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de <i>P.D.</i> .....	77
Foto 14 Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de <i>P.D.</i> .....	77
Foto 15 Creche A Si Fon Fon em 2015 na casa de <i>H.P.</i> .....	79
Foto 16 Creche A Si Fon Fon em 2015 na casa de <i>H.P.</i> .....	79
Foto 17 Mutirão da CasaEscola.....	85
Foto 18 Mutirão da CasaEscola.....	85
Foto 19 Mutirão da CasaEscola.....	85
Foto 20 Mutirão da CasaEscola.....	85
Foto 21 Circuito CasaEscola.....	87
Foto 22 Circuito CasaEscola.....	87
Foto 23 Circuito CasaEscola.....	87
Foto 24 Circuito CasaEscola.....	88
Foto 25 Performando os espaços.....	90
Foto 26 Performando os espaços.....	91
Foto 27 Performando os espaços.....	91
Foto 28 Performando os espaços.....	91
Foto 29 Performando os espaços.....	92



Foto 30 Performando os espaços.....	92
Foto 31 Performando os espaços.....	92
Foto 32 Performando os espaços.....	92
Foto 33 Performando os espaços.....	92
Foto 34 Performando os espaços .....	92
Foto 35 Performando os espaços.....	92
Foto 36 Performando os espaços.....	92
Foto 37 Criando objetos .....	93
Foto 38 Criando objetos .....	93
Foto 39 Criando objetos .....	93
Foto 40 Criando objetos .....	93
Foto 41 Criando objetos .....	94
Foto 42 Criando objetos .....	94
Foto 43 Intervenção estúdiochão no MAR.....	101
Foto 44 Intervenção estúdiochão no MAR.....	101
Foto 45 Intervenção estúdiochão no MAR.....	101
Foto 46 Parque Guinle.....	104
Foto 47 Quinta da Boa Vista.....	104
Foto 48 Teatro Municipal.....	104
Foto 49 Praça Mauá.....	104
Foto 50 Parque Lage.....	104
Foto 51 Parque de Madureira.....	104
Foto 52 Museu de Artes do Rio.....	105
Foto 53 Museu Histórico Nacional.....	105
Foto 54 Praça Mauá.....	105
Foto 55 Praia Vermelha.....	105
Foto 56 Floresta da Tijuca.....	105
Foto 57 Barca.....	105
Foto 58 Museu Nacional.....	106
Foto 59 Centro Cultural Banco do Brasil.....	106
Foto 60 Praia Vermelha.....	106
Foto 61 Ocupaparquinho .....	109
Foto 62 Ocupaparquinho .....	109

Foto 63 Ocupaparquinho .....	110
Foto 64 Ocupaparquinho .....	110
Foto 65 Ocupauff .....	110
Foto 66 Ocupamarina .....	110
Foto 67 Ocupamaro .....	110

*Prints :*

<i>Print 1</i> “post na página cuidado coletivos de criança” .....	33
<i>Print 2</i> “post na página cuidado coletivos de criança” .....	33
<i>Print 3</i> “post na página cuidado coletivos de criança” .....	33
<i>Print 4</i> “post na página cuidado coletivos de criança” .....	33
<i>Print 5</i> .“post na página cuidado coletivos de criança” .....	33
<i>Print 6</i> . Folder da audiência Pública sobre os Coletivos Parentais .....	44
<i>Print 7</i> Espaço de uma das casas do Coletivo Caracóis .....	80
<i>Print 8</i> Espaço de uma das casas do Coletivo Caracóis .....	80

Lista de Quadros

Quadro 1-Eventos dos coletivos divulgados na página decuidados coletivos .....	34
Quadro 2-Coletivos Parentais existentes em 2018.....	40
Quadro 3- Coletivos Parentais extintos .....	42
Quadro 4- Formação dos educadores atuantes nos coletivos parentais em 2018. ....	112

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
CAPÍTULO I PERCURSOS METODOLÓGICOS .....	16
CAPÍTULO II APRESENTAÇÃO DOS COLETIVOS.....	24
Coletivos Parentais, <i>dèja vù</i> das <i>crèches sauvages</i> ?.....	24
Antropofagia carioca, os coletivos parentais do Rio.....	29
O debate em torno da regularização e desescolarização .....	43
CAPÍTULO III MATERIALIZANDO OS CONCEITOS .....	49
Coletivos Parentais uma alternativa ao quê?.....	49
Ser um Coletivo.....	53
Outras alternativas de infância .....	55
O Trabalho da Educação.....	61
CAPÍTULO IV O QUE OS SUJEITOS INSERIDOS NOS COLETIVOS PARENTAIS CARIOCAS NARRAM SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS? .....	65
Começos, recomeços e fins.....	65
Os encontros Cotidianos: as casas e os passeios .....	76
<i>Mi casa su casa</i> .....	76
Nossa casa: o espaço coletivo do encontro .....	83
Como as crianças significam esses espaços? .....	95
Ocupando as ruas .....	97
Os educadores .....	110
Mãe e educadora .....	117
As relações entre as crianças e seus pais nesses espaços .....	120
O trabalho da educação nos coletivos parentais .....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS .....	127

## APRESENTAÇÃO

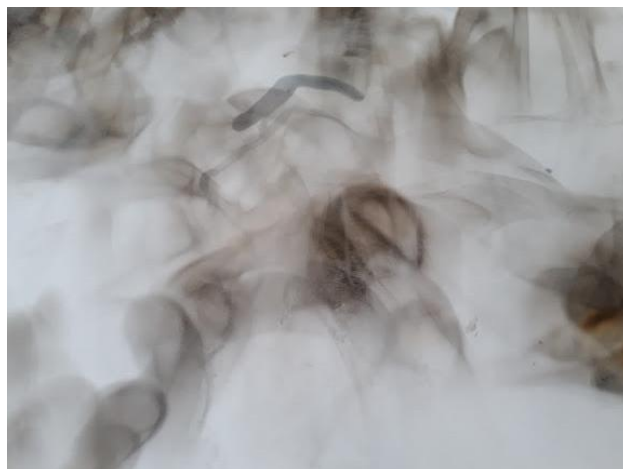


Foto 1 - Arte com Fogo

Essa imagem é a fotografia de uma produção feita por uma criança, a Manu, que precisou de papel, fogo, vela e um certo consentimento das duas educadoras presentes para chegar a essa experiência. O que teve início com as crianças queimando as bordas de seus papéis na vela acesa para fazerem pergaminhos e criarem seus mapas foi se desviando para o desejo de queimar o papel, de ver as cores e transformações do fogo enquanto lambe a folha. Ansiosas por chegar o seu momento, mas ao mesmo tempo observando seus amigos atraídas pelas performances desse encontro papel e fogo. Manu, ousou e ao invés de começar pelas pontas, posicionou o meio do papel sobre o fogo deslizando sutilmente a folha sobre a chama que o preenchia com os seus movimentos em uma dinâmica diferente da mão que segura o lápis, giz ou pincel e delinea o caminho do traço. As mãos que seguravam o papel indicaram a rota, mas o que determinou a impressão no papel foi o movimento do fogo.

Também poderia narrar o processo dessa produção a partir da chegada da Manu, que logo pegou uma vela que estava na prateleira e solicitou que acendesse para o que a princípio seria queimar giz de cera no fogo e depois desenhar ou pingar o giz derretido sobre o papel. Mas, Manu estava seduzida era a brincar com o fogo. Posicionou o giz sobre a chama e observou a vela sendo colorida pela cera do giz, experimentou outras cores e depois arrancou a cera multicolor da vela. Quando passou desse momento de queimar o giz para arrancar a cera derretida da vela, intervi aflita, com o receio de que queimasse o dedo com a cera, foi uma intervenção que a assustou, falei bem alto: cuidado! Por estar ao seu lado observando de perto, concomitante a minha fala, me movi para que retirasse suas mãos da cera. Não lembro exatamente como, mas fiz um movimento em torno da vela para que tirasse suas mãos. Ela

recuou e me deu o pedaço de cera que havia retirado da vela, me encarando com a testa franzida afirmando que não estava mais quente. Vicente se aproximou pedindo para usar a vela um pouquinho porque queria fazer um mapa. Só queria queimar aqui na pontinha. É rapidinho, disse. Foi atendido e queimou entusiasmado as quatro pontas de seu papel, mostrou para os amigos que o acompanhavam: meu mapa! Poli também quis fazer seu mapa. Após uma rodada de confecção de mapas, Manu experimentou queimar o papel de outra forma, passando a folha sobre o fogo partir do meio do papel ao invés de incliná-lo e queimá-lo nas pontas. Quando levantou a folha descobrimos o desenho da chama. Incrível! Fiquei encantada, apesar da tensão, uma mistura de estar seduzida e interessada na dinâmica que se apresentava, ao mesmo tempo ansiosa para acabar com aquilo.

Os dois parágrafos, são duas possibilidades entre inúmeras outras de narrar um mesmo episódio, através da perspectiva de um único sujeito. Dois fragmentos de uma cena filmada por uma única câmera. Ambos relatos sinceros e certamente distintos do que os demais presentes na sessão queima papel fariam. Elegi alguns fatos e dispensei outros. Assim como no processo dessa pesquisa. Em que a partir de um objeto de estudo, elenquei uma questão que me inquietou entre uma variedade de possibilidades. Construí uma narrativa, uma abordagem, um jeito de percorrer esse caminho da dissertação. Um percurso, que não foi linear, de um estudo sobre os coletivos parentais cariocas. Por que a escolha de investigar essas iniciativas?

A dinâmica com o fogo que foi narrada ocorreu na CasaEscola, um coletivo parental que trabalhei por dois anos, 2016 e 2017. Os coletivos parentais são iniciativas articuladas por famílias que criam espaços educativos para seus filhos. Esses coletivos são espaços informais de educação que não se caracterizam como cooperativa, escola, associações ou pessoas jurídicas, com exceção de apenas uma iniciativa que existe desde 2014 e recentemente se regularizou apontando um caminho possível para as iniciativas que resistem aos 3 primeiros anos de existência. Há diversas alcunhas utilizadas para nomear esses espaços: coletivos parentais, creches parentais e coletivo de cuidados são algumas delas. Para essa narrativa utilizo os termos em sintonia com a autodenominação desses espaços definidas pelos sujeitos envolvidos nesses processos e para me referir de forma generalizada a essas iniciativas emprego o termo coletivo para facilitar a enunciação.

O movimento dos coletivos parentais é recente no Rio de Janeiro e está em expansão, tanto em relação as ocorrências dessas iniciativas quanto na difusão dessa possibilidade educativa, embora ainda esteja restrito à um recorte da classe média composta

majoritariamente por habitantes dos bairros mais centrais da zona sul carioca<sup>1</sup>. Me formei em Pedagogia pela UFRJ<sup>2</sup> em 2006 e desde o início da graduação atuei com a primeira infância, passando por espaços formais e não formais de educação. Na busca por diferentes experiências educativas para essa faixa etária me inseri em uma creche parental. A inserção nesse universo se deu inicialmente através do encontro com uma socióloga, francesa, mãe e professora da faculdade de educação da UFF<sup>3</sup> em 2014. Era uma roda de conversas anunciada no grupo do facebook: *WG - Alternative Learning / GT - Aprendizagem alternativa*<sup>4</sup> sobre “Educação e Projetos Inovadores” que aconteceu em um apartamento na Glória. Fui e conheci **H.P** que estava interessada em criar uma creche parental para sua filha bebê inspirada nas *crèches parentales*<sup>5</sup> francesas e me convidou para participar da experiência e desde então comecei a trabalhar em coletivos.

Essa minha primeira experiência em um coletivo parental foi na creche nomeada “*A Si Fon Fon*”<sup>6</sup> onde atuei de 2014 a 2016, o tempo de existência desse coletivo que acabou por conta do entendimento que o espaço físico das casas estava restrito para as 5 crianças que em 2016 completavam 3 anos, além de considerar que precisavam ampliar a relação cotidiana com mais crianças. Ensaíamos alugar um espaço e mobilizar outras famílias, mas não havia um desejo de se engajar com um aluguel e gestão de um espaço físico, portanto, essa creche parental acabou e essas crianças se inseriram em escolas formais.

Meu interesse em ingressar no mestrado surgiu após o primeiro ano de trabalho nesse coletivo, a partir de indagações que surgiram quando me vi inserida em um espaço de educação para primeira infância, onde eu era a única pedagoga dessa iniciativa, com a formação exigida para atuar com crianças em instituições educativas, embora não fosse a única educadora e nem a “guru” desse coletivo por ter a formação em pedagogia. Pelo contrário, também estava aprendendo muito com todos, fui apresentada a uma série de livros infantis maravilhosos, incorporei na minha vida hábitos alimentares através dessa experiência, conheci muitas músicas, brincadeiras e estudos do âmbito da educação e arte com as outras educadoras e famílias do A Si Fon Fon. Todo esse processo desencadeou uma série de questionamentos sobre a formação, o trabalho do pedagogo e a atuação dos pais no processo educativo de seus filhos.

No meu projeto inicial de pesquisa, o pré-projeto que escrevi para ingressar no

<sup>1</sup> De acordo com os dados do levantamento dessa pesquisa que será explanado ao longo do texto.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro.

<sup>3</sup> Universidade Federal Fluminense

<sup>4</sup> <https://www.facebook.com/groups/WGAlternativeLearning/> acesso em maio de 2018.

<sup>5</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A8che\\_parentale](https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A8che_parentale) acesso em maio de .2018.

<sup>6</sup> Uma antropofagia de *Ainsi Font Font*, canção francesa muito querida pelas crianças no início da creche

mestrado, a questão central da investigação já era exposta no seguinte título. Os Pais nos coletivos parentais: trabalhadores da educação? Porém, desde minha inserção na creche parental em 2014 até iniciar o mestrado em 2017, houve um crescimento dessas iniciativas e a ocorrência cada vez maior de encontros virtuais e presenciais para articular o movimento, intercambiar experiências, organizar e promover a formação de novos coletivos. Além da vinculação na grande mídia, em programas de TV, jornais e revistas<sup>7</sup>. Compreendi que os pais são mobilizadores desse movimento, mas na prática, a maioria dos coletivos parentais contam com educadores para atuar no cotidiano com as crianças, fato que foi comprovado no processo de levantamento dessa pesquisa em que os coletivos extintos, quase em sua totalidade, contavam com educadores para desempenhar o trabalho da educação nesses espaços. E em 2018 a presença de ao menos uma educadora foi unânime nos coletivos ativos nesse período.

O crescimento da quantidade dessas iniciativas e a existência de ao menos um educador nos coletivos levantados aponta um novo campo de trabalho da educação. As famílias “contratam” (mais no âmbito do acordo do que de um contrato formal) educadores para desenvolverem um trabalho com as crianças. Em alguns casos, educadores para atuarem junto aos adultos desses espaços através de consultorias, cursos e afins. Os pais participam desse processo educativo, na gestão do espaço, nos debates e reuniões, mas em sua maioria quando estão no cotidiano com as crianças é no esquema de rodízio, em média uma vez na semana cada família, são os educadores, portanto, que protagonizam nesses espaços o trabalho com as crianças. Por serem iniciativas informais não há exigências ou normas quanto a uma formação específica para atuar nesses espaços. Então quais são os critérios? O que se espera e se efetiva no trabalho da educação nesses coletivos?

Em 2017, concomitante com minha entrada no mestrado, ingressei como educadora

---

<sup>7</sup> <https://oglobo.globo.com/sociedade/creches-parentais-em-que-pais-se-revezam-para-cuidar-de-seus-filhos-de-outros-ganham-adeptos-15579699> acesso em fevereiro de 2018.  
<http://g1.globo.com/globoreporter/noticia/2015/12/cooperativa-de-maes-no-rj-promove-o-cuidado-coletivo-decriancas.html> acesso em fevereiro de 2018.  
<http://www.portalcomunicare.com.br/maes-que-cuidam/> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/04/1761683-familias-montam-creche-alternativa-em-casa-e-se-revezam-nos-cuidados.shtml> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,familias-se-unem-e-criam-a-propria-creche,70001824412> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2017/06/creche-parental-como-familias-se-organizam-para-cuidar-das-criancas.html> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://globoplay.globo.com/v/4428887> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://globosatplay.globo.com/gnt/v/5810310/> acesso em fevereiro de 2018.  
<https://oglobo.globo.com/ela/gente/creches-parentais-ganham-cada-vez-mais-adeptos-no-rio-22926903> acesso em fevereiro de 2018

na CasaEscola, o coletivo parental do Rio com o maior tempo de existência. Essa iniciativa, diferente da primeira em que atuei, possui uma sede e tem projetos que vão além do atendimento às crianças, como por exemplo, as Rodas de Conversas que são encontros temáticos promovidos pelo coletivo e aberto ao público, que contou com a presença de alguns convidados, como por exemplo, o filósofo e professor na faculdade de educação da UFRRJ<sup>8</sup> Renato Nogueira e a antropóloga indígena Sandra Benites.

Há, nesse coletivo, um engajamento com o processo educativo das crianças e dos adultos, característica que será aprofundada neste trabalho. Na CasaEscola outro fenômeno interessante merece atenção, há três mães que trabalham como educadoras remuneradas para atuarem nesse espaço, 2 dessas mães atuam como educadoras de seus filhos. Diante das singularidades que se apresentaram na minha experiência nessas duas iniciativas, surgiu a necessidade de investigar os modos de existência de outros coletivos, com suas especificidades e subjetividades, no sentido de explorar como se configuram como espaços alternativos de educação. Iniciativas que surgem como uma alternativa a educação formal.

Há dois aspectos interessantes nesse processo: o surgimento dos coletivos parentais cariocas coincidirem com o momento de políticas públicas educativas de universalização e obrigatoriedade, para além disso, a lógica de funcionamento desses coletivos implica uma mudança quanto à posição de mães e pais na educação de seus filhos tornando-se gestores, empregadores e trabalhadores da educação ao invés de consumidores e assistidos. Esses dois fatores apontam a necessidade de problematizar a existência dos coletivos, pois apesar de ter vivido duas experiências muito positivas e por isso entender que há um lugar de potência nesses espaços, há por outro lado tensões que atravessam essas iniciativas. Em um contexto político em que há uma desvalorização, mais que isso, um ataque às instituições públicas e aos professores, mesmo que de forma indireta, a configuração familiar e privada desses espaços aproxima essas iniciativas à discursos de liberais e conservadores.

Nesse sentido, essa pesquisa tem como objetivo investigar as perspectivas, expectativas e práticas do trabalho da educação nos coletivos parentais cariocas para compreender os sentidos de alternativo que emergem nessas iniciativas. Essa investigação foi construída através das narrativas dos sujeitos inseridos no movimento somadas a contribuição de autores quanto a elucidação dos respectivos conceitos: as alternativas de educação de Guatarri (1996), o trabalho da educação de Gonçalves (2015, 2016 e 2018), a

---

<sup>8</sup> Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro



geografia da infância de Lopes (2006, 2013 e 2018) e o que é um coletivo de Migliorin (2013).

## 1. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa educativa, pela própria concepção dominante da educação na atualidade, pensa o real, a maioria das vezes do ponto do que deveria ser. E isso a torna cega para o que é. (Larrosa, p.33, 2014)

A afirmação de Larrosa (2014) sobre a pesquisa educativa condiz com o trabalho de base da educação, a prática educativa cotidiana, onde há muitos olhares embaçados para o que se apresenta nesses contextos, tanto das pessoas que habitam esses espaços quanto dos sujeitos de fora que implementam normas, diretrizes e outras ações criando discursos e dispositivos que atravessam o cotidiano dos espaços educativos. Endossando essa perspectiva, Gallo (2002) redigiu um artigo a partir do conceito *literatura menor* de Deleuze & Guattari (1977) criado como dispositivo de análise da obra de Kafka. Inspirado nos autores, Gallo (2002) clama por uma *educação menor*: “para aquém e para além de uma educação maior, aquela das políticas, dos ministérios e secretarias, dos gabinetes, há também uma educação menor, da sala de aula, do cotidiano de professores e alunos” (p.169). Ambos autores chamam atenção para os encontros cotidianos, os acontecimentos despretensiosos, sem holofotes, mas sempre potentes, onde os corpos estão presentes e se movimentam, apesar de todos os atravessamentos e forças que atuam nesses espaços.

Nesse espírito, a abertura e disponibilidade de se fazer presente, atenta e sensível ao que se apresenta, além das expectativas, projeções pessoais e alheias tem sido um exercício constante na atuação como educadora. No processo dessa investigação o esforço é redobrado, talvez pelo fato de estar na condição de pesquisadora iniciante ou mesmo pela configuração do objeto de pesquisa: um movimento, um coletivo de coletivos, uma constelação de pessoas, espaços nômades e efêmeros. Um objeto pouco pesquisado, uma pesquisa em que a narrativa pretende costurar verbos ouvidos, lidos, trocados e observados dos sujeitos inseridos no movimento dos coletivos parentais cariocas.

Como proceder com as diversas vozes que preencherão esses papéis? Como garimpar essas vozes? As iniciativas investigadas nesse trabalho são espaços de educação criados para crianças, o que não determina que sejam as únicas implicadas em processos educativos nesses contextos, mas são as principais destinatárias. No momento inicial dessa pesquisa, quando ainda estava me orientando sobre o que seria essa dissertação, houve a necessidade de trazer depoimentos dessas protagonistas. Pelo fato de estar inserida em um coletivo, passei algumas tardes puxando conversas e criando situações na busca de capturar uma fala ou uma

cena de como se sentiam naquele espaço e como entendiam o coletivo parental. Mesmo de forma sutil, cuidadosa e oportuna, como educadora suspendi minha presença, o lugar da alteridade com aquelas crianças, na expectativa de vivenciar um fato que depois consumiria. E enquanto pesquisadora, faltou a atenção ao que se apresentava, aos acontecimentos que por si só explanam como as crianças ocupam e resignificam esses espaços. Compreendi então, no decorrer da escrita que os momentos e colocações mais férteis se apresentam nas ocasiões inesperadas, como por exemplo, na tarde de 27 de setembro de 2018, dia de São Cosme Damião, no trem a caminho do Parque de Madureira, um passageiro ao conversar com uma das crianças do coletivo, questiona: *Você estuda?* Tiê, responde: *como assim?* O homem, então reformula sua pergunta: *você vai para escola, para creche?* Tiê pensa um pouco e responde: *olha, é assim, eu tenho uma escola. Só que é de brincar, mas não de estudar, entendeu?*

Embora não se saiba se essa afirmação do Tiê seja algo que elaborou na hora, se é embasado na fala de suas irmãs mais velhas que frequentam uma instituição regular de ensino ou então a reprodução de uma fala adulta. O que importa é que nessa situação se explanou como essa criança está processando o que é esse espaço da CasaEscola. Portanto, estar atenta, presente, numa postura de receptividade, que não se antecipa, uma passividade como entrega “um método, um caminho que não é anterior ao processo, mas, sim, que vai sendo elaborado durante o processo à medida que se tomam decisões e que se pensa com elas” (COSTA apud LARROSA, p.23, 2014). Situações reais, que não foram insinuadas, ou propostas na intenção do consumo perigando uma indução. Trazer a inspiração para o estado de presença e atenção. Portanto, estar aberta e atenta na pesquisa de campo - que também é meu espaço de trabalho - e nas relações com os sujeitos pesquisados se constitui com um exercício de pesquisa.

Outra referência para o processo de elaboração desse trabalho é o cineasta Eduardo Coutinho, ao rever no decorrer do mestrado *Cabra Marcado para Morrer* (1984), articulei mentalmente durante toda extensão do filme o trabalho do cineasta com o trabalho dessa pesquisa. Me encanta nesse filme, assim como nos longas *Peões* (2004), *O Fio de Memória* (1991), *Santo Forte* (1999), *As Canções* (2011) e *Edifício Master* (2002) a forma que captura personagens tão comuns quanto singulares orquestrados através de uma magistral montagem fílmica que narra e comunica desprovida de julgamentos e explicações, embora haja um certo didatismo em *O Fio de Memória* (1991).

Assim como Gallo (2002) faz referência a uma *educação menor* que não tem intenção em criar um modelo, instaurar verdades ou apontar direções. A educação que está no âmbito da micropolítica, expressa na ação cotidiana de cidadãos anônimos, Coutinho tanto nas

filmagens, como na edição de seus filmes valoriza os sujeitos corriqueiros e suas narrativas sem generalizá-los ou classificá-los. Um documentarista que não busca grandes nomes, no sentido da popularidade, e nem protagonistas de grandes acontecimentos. Há em sua experiência de fazer filmes uma disponibilidade e inteireza na escuta, permitindo tempo e acolhimento para os personagens formularem suas ideias, de acordo com Lins (2002) há também um processo de fabulação nessas falas, onde os personagens se reinventam, e transparecem estar aprendendo sobre si durante a narrativa.

O processo de montagem dos filmes de Coutinho, o modo que articula e organiza os depoimentos e através deles revela uma narrativa polifônica é uma inspiração para essa pesquisa. Uma investigação que busca a partir dos sujeitos inseridos nos coletivos - que não são instituições formais de educação, são espaços que não existem legalmente, portanto se apresentam como uma alternativa às creches e escolas institucionais – compreender quais são os sentidos de alternativo que emergem nas práticas dessas iniciativas?

A questão central dessa pesquisa, no plural, já indica que não há uma única resposta e investiga como diferentes sujeitos habitam esses espaços, como personagens diversos ocupam esse cenário que é o movimento dos coletivos parentais cariocas. Essa investigação se efetiva através de entrevistas, gravações de reuniões e encontros, informações e narrativas nas redes sociais e *bloggers*, relatos e demais documentos dos coletivos, além do acervo pessoal da autora como caderno de campo e memórias de uma pesquisadora que está inserida em seu campo de pesquisa. Onde também sou personagem que agrego relatos pessoais a essa investigação e questiono: será que como afirmado por Lins (2002) quanto a fabulação nas falas dos personagens nos filmes de Coutinho, em minha narrativa, na forma que escrevo, no desenho dessa pesquisa, enquanto pesquisadora e educadora inserida no movimento, sou uma personagem que fabulo?

As anotações no caderno de campo com as observações sobre as minhas tardes no coletivo CasaEscola e o levantamento quanto aos coletivos existentes e extintos materializaram o início da pesquisa. Ambos trouxeram muitas contribuições para além do que imaginava a priori. O caderno de campo, pelo fato de poder me ler, com certa distância se isso é possível, de retomar registros que foram em sua maioria escritos “no calor do dia”, logo após serem vivenciados, o que de certa forma revela aquilo que marcou, que afetou e indagou o registro. Relatos mais antigos, da iniciativa que atuei anteriormente ao mestrado, a Creche Parental A Si Fon Fon, indicam uma narrativa em que o objetivo transparece ser mais despretenso: criar uma memória, um registro escrito do dia, uma fotografia em palavras pode-se dizer. Enquanto o caderno de campo da CasaEscola além dessa função de

registro, traz indagações, textos mais complexos que revelam o olhar da pesquisa.

Quanto ao levantamento, iniciei esse processo listando os coletivos que conhecia e questionando pessoas próximas que atuam nessas iniciativas sobre os espaços existentes e extintos que tinham conhecimento. Montei um quadro com os nomes dos coletivos, tempo de existência, bairro, quantidade de crianças e quantidade de educadores. O fato de muitos desses coletivos não possuírem nome e muitas vezes utilizarem como alcunha o nome do bairro dificultou o mapeamento pois algumas iniciativas funcionavam na mesma região, como por exemplo, os Coletivos de Laranjeiras. Interessante observar que nesse processo houve iniciativas que criaram um nome a partir do meu questionamento sobre a alcunha do coletivo para o levantamento, como é o caso do Coletivo Alecrim Miúdo<sup>9</sup>

Passei então a tomar nota dos nomes dos educadores atuantes nesses espaços para facilitar o processo de mapeamento. Além de coletar essas informações pessoalmente, fiz buscas na internet, nas redes sociais e entrei em contato com muita gente pelo *whatsapp*, ferramenta muito utilizada nessa pesquisa, principalmente para o levantamento. A maioria das pessoas que me comuniquei via *whatsapp* passava informações além das que perguntava, como por exemplo, quando havia um coletivo extinto no qual tinha todos os dados que necessitava, exceto, quanto ao período de existência dessa iniciativa. Ao entrar em contato com uma das mães, muito solícita, acabou contando a história do coletivo e em meio a sua narrativa afirmou que encontravam frequentemente com outro grupo de famílias, me apresentando outra iniciativa que não havia ainda mapeado. O que muitas vezes foi um contato despretenso, na busca de um dado específico se transformou inúmeros áudios com narrativas sobre experiências nos coletivos.

Conversei presencialmente com 8 pessoas: 3 educadores (2 mulheres e 1 homem), 2 mães- educadoras, 2 mães e 1 pai. Foram conversas gravadas que duraram em torno de uma hora sem um roteiro específico. Pelo *whatsapp* houve falas, mais especificamente relatos via áudio a partir de solicitações minhas, como por exemplo, sobre narrar a experiência de estar inserida em um coletivo. A partir das colocações lançava mais perguntas quando achava necessário. Foram muitas as informações e conversas que troquei através dessa ferramenta. Considerando como mais relevante de ser aqui explanado os áudios que somados ultrapassam meia hora de relatos, de acordo com essa estimativa pelo *whatsapp* conversei com 3 mães e 1 educadora. Além dessas conversas, foram gravadas duas reuniões do Coletivo CasaEscola e dois encontros de educadoras parentais.

---

<sup>9</sup>Fato relatado pela educadora desse coletivo

A alcunha, educadoras parentais surgiu a partir de um grupo do *whatsapp* que foi assim nomeado em 5 de dezembro de 2017 com objetivo de reunir pessoas que atuam ou atuaram como educadores desses espaços. Esse grupo me ajudou muito a construir essa pesquisa, tanto pelas respostas as minhas solicitações virtuais quanto nas conversas dos encontros presenciais mobilizadas pelo grupo, em que as educadoras (somente mulheres compareceram a esses encontros) trocavam experiências e debatiam questões. Essas conversas foram gravadas com o consentimento de todas presentes e muitas dessas falas estão inseridas nessa pesquisa. O primeiro encontro gravado ocorreu em maio de 2018 na casa de uma mãe de coletivo e o segundo, em setembro do mesmo ano, foi na casa de uma educadora, ambos no bairro da Glória, com a presença na média de 8 pessoas.

A metodologia empática de Coutinho como grande costureiro narrativo é uma inspiração para a regência de tantas vozes que preencherão esse trabalho que pretende ecoar em um roteiro claro para os leitores de dentro e fora da academia. Por ser um movimento novo e também se constituir como espaços privados e não formalizados, são escassos os trabalhos acadêmicos no Brasil que investiguem essas iniciativas. A partir do levantamento bibliográfico feito para essa investigação, notou-se que os três trabalhos encontrados relacionados ao movimento dos coletivos parentais no Brasil são dissertações que partem de relatos de experiências redigidas por mães inseridas nessas iniciativas. Fernandes<sup>10</sup> que é mãe, educadora e uma das fundadoras do coletivo parental em que trabalhei, a CasaEscola redigiu em 2015 sua pesquisa sobre a experiência na iniciativa fazendo uma articulação com o livre brincar e as artes. Já, Gonçalves<sup>11</sup> escreveu uma dissertação sobre as formas de governo vigentes na atualidade que atravessam as práticas educativas escolares e também espaços de educação não institucionalizados, um trabalho que parte da experiência da autora como mãe em dois espaços educativos: um coletivo parental paulista e a creche da Universidade de São Paulo (USP), instituição em que defendeu sua dissertação pelo Instituto de Psicologia. A terceira dissertação foi defendida por Leite<sup>12</sup>, a autora fez a pesquisa a partir de sua vivência como mãe de um coletivo parental paulista somada a pesquisas de fontes documentais, bibliográficas e netnográficas.

---

<sup>10</sup> FERNANDES, Maria Rocha. **Arriscando uma mudança de paradigma: o Coletivo Casa Escola**. 2015. 87f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

<sup>11</sup> GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: Tensões, potências e perigos** 2016. 143f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

<sup>12</sup> LEITE, Letícia Sepulveda Teixeira. **Cuidados Coletivos de Crianças: uma família de famílias**. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Nesse trabalho mais recente, Leite (2018) traz referências de outras experiências de coletivos parentais para além da iniciativa que estava envolvida, porém as considerações sobre esses outros espaços são embasadas no conteúdo publicado em *bloggers* e redes sociais de alguns coletivos- incluindo as duas iniciativas em que atuei a Casaescola e o A Si Fon Fon – sem ter entrado em contato com nenhum dos sujeitos envolvidos nos coletivos abordados em seu trabalho. Na descrição metodológica de sua dissertação narra que a opção pela investigação netnográfica - em que pesquisa e interpreta a cultura produzida por grupos online - se deu pelo fato de considerar que muitos desses coletivos não estariam abertos para participar de pesquisas científicas. Portanto, apesar do seu trabalho trazer outras experiências, além da iniciativa em que a autora se insere, este é embasado pela produção de material na internet o que revela um outro espectro de pesquisa ainda que contenha a vivência em uma iniciativa, o garimpo sobre o panorama atual do movimento se restringiu as informações da internet.

Para investigar as produções acadêmicas brasileiras sobre os coletivos, o levantamento bibliográfico realizado nessa pesquisa se efetivou com a utilização dos seguintes termos: coletivo parental, coletivos parentais, creche parental, creches parentais, cuidados coletivos de crianças e desescolarização. As buscas foram feitas nas seguintes plataformas: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) onde não foi encontrada nenhuma produção revelante; no Banco de Teses e Dissertações da Capes onde foi encontrado através dos termos “coletivo parental” e “creche parental” o trabalho de Leite (2018) e na busca por “desescolarização” as dissertações de Gonçalves (2016) e Coelho (2017). Não foi localizada nenhuma dissertação ou tese sobre os termos na Biblioteca digital da USP, na Biblioteca digital da UNICAMP, na Biblioteca digital da PUC-SP, e nos Domínio Público, em busca de pesquisas originárias do Brasil.

Nessa busca além das 3 dissertações citadas foi encontrado um trabalho<sup>13</sup> que a partir do campo teórico dos estudos da infância busca através do anarquismo estratégias de descolonização sobre o entendimento acerca das crianças. Há nessa produção a menção bem sucinta sobre creche parental, onde o termo aparece somente 4 vezes na escritura. A primeira aparição está contida em uma chamada que a autora retirou do *facebook* de um coletivo de Porto Alegre denominado Cadibá onde convidam para uma assembleia, pessoas interessadas em construir um espaço de educação e questionam o que poderiam vir a ser: Creche Parental?

<sup>13</sup> COELHO, Olívia Pires. “**As crianças são as verdadeiras anarquistas**”: sobre decolonialidade e infâncias. 105f. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Educação comunitária? Escola desescolarizada? Depois a autora reitera que está em disputa a forma como essa iniciativa se reconhece e afirma em seguida: “um coletivo que se denomina “creche parental” corre o risco de fazer alusão, mesmo que indiretamente, à um passado a contextos políticos de negação aos direitos das mulheres e da cidadania das crianças pequenas e bebês no que diz respeito ao direito à educação” (Coelho, p.82, 2017).

Interessante a crítica de Coelho (2017), há aqui uma concordância quanto ao risco exposto pela autora, porém considera-se uma incoerência o questionamento sobre o uso do termo “creche parental” e a utilização do termo desescolarização como uma reivindicação em sua pesquisa, pois independente dos significantes atribuídos a desescolarização, este termo carrega a palavra escola e levanta questões muito próximas as que foram colocadas por Coelho à cerca do termo creche parental. Periga, mesmo que de forma indireta a alusão a um direito que foi garantido após muita luta, a universalização do acesso à escola pública, o direito de estudar, além do risco de endossar um discurso de desvalorização a profissão da docência, já que é nas escolas ou demais instituições escolarizadas que atuam esses profissionais, questões que serão retomadas ao longo dessa pesquisa.

Partindo da premissa de que o pesquisador não é um sujeito imparcial, considero que a minha inserção no movimento dos coletivos parentais, uma pedagoga que trabalhou em diversos espaços formais de educação, que está inserida nesses espaços para além da maternidade, que se inseriu nessas iniciativas para desempenhar um trabalho, traz uma outra perspectiva sobre os coletivos parentais. Portanto, considero essa pesquisa de extrema importância por sua originalidade e pela necessidade de se investigar esses novos espaços educativos que emergem no Rio de Janeiro. Compreendo esse estudo sobre esses espaços alternativos ao ensino regular como uma contribuição para a discussão e reflexão sobre uma escola pública de qualidade assim como para o debate sobre o trabalho da educação com a primeira infância.

Esta pesquisa busca contribuir ainda ao projeto *Inquérito ao trabalho em educação, discursos e práticas*, desenvolvido no âmbito do GESTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho da Educação, coordenado por minha orientadora Teresa Paula Nico Rego Gonçalves. A pesquisa se insere na linha *Currículo, docência e linguagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. Este estudo proposto junto ao novo espaço em educação representado pelos coletivos parentais se orienta no sentido de enriquecer “as possíveis definições do que é ou está a tornar-se o trabalho da educação no mundo contemporâneo” (GESTE).

Retomando a citação de Larrosa (2012) que iniciou esse capítulo trazendo palavras



quanto a cegueira no olhar dominante para educação, que parte do que ela deveria ser, e de quimeras ou não, negligencia o que se apresenta, não enxerga na íntegra os acontecimentos dos espaços educativos. Essa pesquisa não pretende fazer um estudo partindo da perspectiva do que os coletivos parentais deveriam ser, mas sim de como se mostram, fabulam e narram suas experiências em suas potencialidades e tensionamentos.

## 2. APRESENTAÇÃO DOS COLETIVOS

### 2.1- Coletivos parentais cariocas, *déjà vu* das *crèches sauvages*?

De acordo com o levantamento dessa pesquisa, os primeiros mobilizadores dos coletivos parentais cariocas foram em sua maioria famílias estrangeiras, europeias, que tinham como referência as *crechès parentales* francesas. Os coletivos que sucederam a esses pioneiros se inspiraram nas configurações existentes, portanto pode-se afirmar que a influência do movimento das *crechès parentales* francesas nos coletivos cariocas é real, mas não é unânime. Muitas vezes a inspiração nas iniciativas francesas é mencionada, mas há pouco aprofundamento e argumentação sobre os porquês da identificação. Há inclusive críticas a essa alcunha e influência, tanto pelo viés etimológico do termo quanto pela ideia de colonização epistêmica. A CasaEscola, por exemplo - que surgiu em 2013 em um contexto que não se tem informação de outro coletivo no Rio - nasceu através do encontro de famílias que inventaram um espaço de educação para seus filhos, inspirados a priori por José Pacheco, Pedagogia Waldorf e Ana Thomaz, mas não tinham como referência as creches parentais francesas.

Conquanto, a identificação e inspiração nas *crèches parentales* não seja unânime nos coletivos cariocas investigados, há pontos em comum, principalmente com as *crèches sauvages*, prelúdio do que são hoje as *crèches parentales*, a começar pela posição das famílias como articuladoras desses espaços. Segundo Camargo (2005), em 1968, na Universidade de Paris, *La Sorbonne*, surgiu a primeira iniciativa “em resposta a tensão existente entre Família- Estado quanto ao atendimento educacional à criança” (Camargo, 2005, p.52). Esses espaços eram então nomeados como *crèches sauvages*, a alcunha “selvagem” ressaltava a qualidade rebelde, fora das normas e regras vigentes na época. As críticas às instituições convencionais de atendimento a primeira infância eram relacionadas às concepções higienistas presentes nesses espaços. Nascimento (2001) salienta o impacto das *crèches sauvages* nas práticas relativas à primeira infância e complementa: “além da influência no tocante à gestão de equipamentos públicos, elas foram também um celeiro para reafirmar a importância de metodologias que valorizam a interação entre as próprias crianças”<sup>14</sup>.

Os primeiros mobilizadores das *crèches sauvages*, foi protagonizado por militantes

---

<sup>14</sup> (apud MOZERE, Liane e AUBERT, Geneviève. *Creches état de lieux in Autrement: um Enfant?* (n 35) Paris: 215-229,1981.)

feministas universitárias. De acordo com Passaris (1984), o movimento das creches selvagens oriundas de Paris se expandiu por toda França e por outros países como a Alemanha, após o ano de 1968, ostentando seus objetivos anti-institucionais: “a vontade de independência e o desejo de poder, com toda a liberdade, formular a procura de uma nova expressão pedagógica e relacional mantiveram os grupos existentes à margem das instituições públicas”<sup>15</sup> (Passaris, 1984: 2). Segundo o autor, as instituições públicas de educação eram entendidas como espaços de normatização e controle, nichos da ideologia dominante, além de não possuir vagas suficientes para atender a todos.

Mais especificamente, as *crèches sauvages* surgiram a partir das demandas de jovens militantes universitários que se organizavam para cuidar de seus filhos durante as assembleias. Devido aos intensos debates, quase diários, os militantes, em um esquema de rodízio se alternavam nos cuidados dos bebês. A partir dessa experiência improvisada, surgiu a ideia de organizarem as creches selvagens nessa perspectiva comunitária de autogestão (Knibiehler, 2004). De acordo com a autora, esses espaços buscavam denunciar o trabalho em tempo integral das famílias e a consequente privação do cuidado de seus filhos, além do distanciamento imposto aos pais das creches institucionais da época.

Cadart (2012), contextualiza o período da década de 70, no qual vigora um novo discurso quanto a instituição família que passa a ser mais ancorada em comunidades, consideradas famílias estendidas. A família nuclear é apreciada enquanto a “instituição família”- os parentes além do núcleo -é associada a restrições e tradições. Há também nesse momento uma popularização de pesquisas das ciências humanas enfatizando a importância dos primeiros anos de vida na constituição da personalidade da criança e do desenvolvimento psicoemocional do bebê, centradas na tríade pai-mãe-criança. Devido a toda essa movimentação, o decreto que estabelece em 1974<sup>16</sup> a profissão de educador infantil e em 1975<sup>17</sup> é eliminado o decreto francês que proibia a circulação dos pais em berçários institucionais.

O Estado se absteve em intervir nas *crèches sauvages* e ignorou sua existência.

<sup>15</sup> Tradução minha.

<sup>16</sup> *Décret de 74 sur les pouponnières sociales, sanitaires et les crèches. Objet du rôle des crèches: le travail des mères* « Article 3 (Abrogé par Décret n°2000-762 du 1 août 2000 - art. 5 (V) JORF 6 août 2000).

<sup>17</sup> *Décret 1951, Article 9 – salle de réception: « les parents ne doivent jamais pénétrer dans les autres locaux de la crèche ». Article 10 « des espaces d'allaitement isolés sont prévus pour les mères qui allaitent »; notez que les enfants que l'on craint malades sont baptisés « suspects » (!) et doivent être isolés sans délais. Article 20: « L'accès des locaux de la crèche est strictement interdit à tout visiteur non régulièrement mandaté et non revêtu d'une blouse et aux enfants de moins de quinze ans... les parents ne peuvent être admis que dans la salle de réception, dans la salle d'allaitement et aux heures fixées à cet effet »6 Circulaire du 16 décembre 1975 N° DGS 782 PME 2, relative à la réglementation des crèches (texte non paru au Journal officiel), Mme Simone VEIL, ministre de la santé.*

Essas iniciativas, por sua vez, cresciam em novos grupos que se formavam constantemente, mas existiam em média por três anos. Cadart (2012), atribuiu a efemeridade das creches à ideologia do movimento que no período se opunha a um caráter estruturado ou institucionalizado, além uma constante rotatividade de famílias e o curto período correspondente ao berçário na vida de uma criança. Alguns desses espaços contavam com profissionais da primeira infância desde a formação da creche, outras iniciavam somente com a participação das famílias e depois sentiam a necessidade da presença de um educador, enquanto outras existiram em uma gestão integralmente familiar. A autora afirma que o educador infantil era um profissional que se afinava com a proposta dessas iniciativas porque buscavam romper com o caráter higienista vigente nas creches regulares habitadas majoritariamente por profissionais da saúde.

Com a disseminação das creches selvagens, duas vertentes se firmavam no movimento: uma mais ancorada na concepção original, de autogestão com viés mais anárquico e outra com desejo de receber subsídios estatais, na intenção de municipalizar o serviço, popularizar e organizar esses espaços. A segunda vertente criou então uma associação (Cadart, 2014), a ACEP (*Associacon des Collectifs Enfants Parents*), associação representativa dos coletivos parentais da França, foi criada em 1980 e desde então assumiu a organização do movimento, que se fortaleceu e entrou como pauta nas políticas públicas do país. Em 1990 a ACEP (*Associacon des Collectifs enfants parents*) se tornou ACEPP<sup>18</sup> (*Associacon des Collectifs enfants parents professionnels*) por reconhecimento a contribuição dos profissionais nessas iniciativas e com objetivo de promover parceria pais / profissionais que se expressa através do termo "coeducação", bastante utilizado quanto a descrição desses espaços.

As creches parentais obtiveram o reconhecimento do estado no início dos anos 80, e um acordo com a *La Caisse nationale des allocations familiales* (CNAF). As *crechès parentales* francesas hoje são reconhecidas e subsidiadas pelo Estado francês como estabelecimentos de gerenciamento parental. Em um artigo sobre a criação de serviços locais, o sociólogo Jean Louis Lavige (1992) faz um estudo sobre essas iniciativas, dentre elas as creches parentais francesas, que com o passar dos anos, deixaram de ser apenas uma demanda de famílias e foram apropriadas por vários profissionais que encontraram nesses espaços a oportunidade de criar seus empregos. O autor faz uma análise dessas iniciativas partir de uma perspectiva sociológica:

---

<sup>18</sup> <https://www.acepp.asso.fr/> acesso em maio de 2018.

Na França, as creches parentais são o melhor exemplo de uma inovação que se impõe por insuficiência quantitativa e qualitativa da oferta de serviço público. Eles vêm do desejo de fortalecer os pais e socializar crianças pequenas. Reconhecidas em 1981, depois de terem surgido na forma de creches selvagens que romperam com a medicalização, a compartimentalização e a especialização do cuidado coletivo de crianças, elas se desenvolveram amplamente, já que em 1990 são mais de 750. Duas tendências marcam sua evolução. A primeira é a extensão das categorias de mobilizadores das creches parentais, muitas são iniciativas de profissionais que querem criar seus empregos, até instituições ou comunidades locais. A segunda é a ampliação do público interessado. (LAVILLE,p.356, 1992)<sup>19</sup>

Esse artigo da década de 90, já aponta mudanças nos primeiros 20 anos do movimento, desde sua origem “selvagem”, passando pelo processo de regulamentação e mais uma década de tutela Estatal. Laville (1992) indica que houve uma ampliação em termos da natureza, quantidade e qualidade do público. O movimento, a princípio urbano, parisiense se espalhou para periferias e zonas rurais francesas. O fato de muitas dessas iniciativas serem mobilizadas por profissionais e instituições já revela outra perspectiva quanto a intencionalidade desses espaços que originalmente era idealizado e articulado por famílias com uma proposta de autogestão.

Em uma pesquisa mais recente, Sandrine Garcia (2014), aborda a questão do uso do conhecimento psicológico nas práticas profissionais de educadores da primeira infância que trabalham nas creches parentais francesas. Além da observação participante em algumas creches e entrevistas, a pesquisadora analisa 20 projetos educativos desses espaços, redigidos por educadores. Esse estudo, traz um recorte que contribui para compreensão do que são as creches parentais francesas hoje. Segundo a autora, apesar da expansão, essas iniciativas estão presentes essencialmente nas grandes cidades e ainda são minoria entre outros tipos de atendimento de iniciativas do mesmo gênero.

Garcia (2014), afirma que estas creches têm especificidades interessantes do ponto de vista da estrutura hierárquica já que os pais, tanto usuários como gestores desses espaços, compartilham com os trabalhadores dessas iniciativas, no âmbito das vivências, o trabalho da educação com as crianças pequenas. Em algumas creches gerenciadas pelas famílias, os pais não garantem a permanência, mas participam de alguns passeios ou atividades pontuais. De acordo com a autora, os pais são oficialmente membros da equipe educacional e sua presença conta como subsídios concedidos pelas autoridades públicas às estruturas. Porém, diferente das creches selvagens que eram iniciativas mobilizadas pelas famílias, nas estruturas atuais, embora ainda existam creches criadas por pais, outras configurações se

---

<sup>19</sup> Tradução minha.

instauraram a partir da demanda de profissionais e instituições. Nessas gestões, as famílias passam pelas creches em que já há um desenho preestabelecido dos profissionais que ali atuam, que já existiram com outras famílias e assim prosseguirão, uma organização que situa as famílias no lugar de usuários desses espaços.

Na página da ACEPP<sup>20</sup>, afirma-se que as creches parentais são pequenas estruturas associativas que acolhem crianças de dois meses à quatro anos, havendo a possibilidade de receber crianças de até seis anos de idade. De acordo com a associação, os pais associados e patrocinadores dos projetos são responsáveis pelas creches, compartilhando o processo de coeducação- pais/profissionais- no trabalho com as crianças e na gestão administrativa. As creches são compostas por uma equipe multidisciplinar de trabalhadores da primeira infância incluindo um gerente técnico qualificado que assume a função de gerenciar as creches. De acordo com o site da associação, os pais ainda participam da elaboração do projeto educativo com os outros profissionais e também de treinamentos abertos, afirmando que a cooperação pais-profissionais garante toda riqueza do projeto.

As informações contidas na página da associação têm muitos desencontros com a pesquisa de Garcia (2004). Segundo a autora, sua pesquisa não encontrou esse processo de coeducação afinado em sua investigação, cita um trecho de uma entrevista feita em uma das creches parentais pesquisadas no qual uma educadora afirma que havia um desinvestimento de famílias dessa iniciativa que preferiam se socializar com os outros pais do que estar com as crianças. Paradoxalmente, essa mesma educadora afirma ficar mais tranquila quando os pais não assumem atividades junto às crianças. Garcia (2004), entende os projetos pedagógicos das creches parentais como “instrumentos” que indicam um esforço no reconhecimento e validação da capacidade dos pais em estar com essas crianças nesses espaços coletivos. Identifica dois pilares, que em contraponto a um caráter somativo da coeducação pais e profissionais, é polarizado, onde os *éducateur de jeunes enfants* (EJE) através de seus conhecimentos do ramo da psicologia (que de acordo com a autora simbolicamente é o discurso que legitima a competência do profissional da primeira infância) assumem o monopólio do cotidiano com as crianças. Enquanto a atuação dos pais se associa a ideia de imparcialidade, amadorismo, sempre sujeitos à aprovação dessas profissionais.

Diante do recorte deste estudo, as iniciativas das creches parentais francesas, a maneira que se encontram hoje, se configuram como um espaço de educação alternativo?

---

<sup>20</sup> <https://www.acepp.asso.fr/Une-creche-parentale-qu-est-ce-que> acesso em novembro de 2018.

No sentido, de assumir uma outra forma, além do formato normativo das creches vigentes, as creches parentais como espaços alternativos às creches convencionais, pode-se afirmar que sim. Porém, há uma distância entre a proposta inicial das creches selvagens com seu caráter vanguardista, livre de padrões e normas, politizado e que tinha como uma das pautas centrais a crítica ao caráter higienista e maior adesão das famílias em seu cotidiano, concepções que pouco transparecem nas configurações atuais das creches parentais. Embora as famílias ainda sejam atuantes nessas iniciativas há um abismo na qualidade dessa presença em relação as *crèches sauvages*. As *crèches parentales*, portanto se aproximam mais das creches tradicionais francesas atuais do que das creches selvagens das quais se originaram. Tanto pelo fato das creches tradicionais de hoje terem uma estrutura menos rígida do que na década de 70, quanto pela padronização que a regularização das creches parentais acarretou.

As creches parentais francesas são constantemente associadas como inspiradoras do movimento dos coletivos parentais cariocas, por isso a relevância em trazer o breve histórico dessas iniciativas. Interessante observar que os coletivos cariocas são substancialmente mais associados as *crèches parentales* do que as *crèches sauvages*, tanto pela alcunha “parental” quanto pela maior recorrência da referência a modalidade atual que é regularizada pelo Estado francês. Por outro lado, o movimento carioca tem mais semelhanças com as “selvagens” pelo seu caráter informal, o que reflete na dinâmica dos espaços que acolhem essas iniciativas e nos sujeitos inseridos nesses processos.

## **2.2- Antropofagia Carioca, os coletivos parentais do Rio**

Hoje, os coletivos parentais cariocas são iniciativas compostas por famílias que se articulam com educadores para criarem espaços educativos para seus filhos, onde a maioria atende a primeira infância e tem como estrutura física suas residências, em um esquema de revezamento de casas para receber as crianças. Em alguns casos alugam-se espaços ou funcionam ao ar livre ocupando museus, centros culturais e parques da cidade.

Há coletivos que funcionam em horário integral, outros em apenas um turno, como são espaços inventados - embora uns mais ousados e outros mais contidos nessa possibilidade de invenção – a existência dessas iniciativas se molda de acordo com os interesses e necessidades das famílias envolvidas, além das demandas que surgem no cotidiano. Basicamente se estruturam com dois adultos, normalmente 1educador e 1 mãe ou pai, para estarem em média com quatro crianças. Na maioria dos coletivos as crianças são bebês e as propostas majoritariamente priorizam o livre brincar, o contato com a natureza e a possibilidade de passeios diários. Esta é uma descrição geralna intenção didática de desenhar

uma estrutura que oriente o leitor sobre o que pode ser um coletivo parental, o que tem se apresentado como mais comum nas organizações desses espaços. Características que não são normas, até porque essas iniciativas não são regularizadas e se constituem em pequenos grupos, o que permite uma maleabilidade e fluidez nas dinâmicas.

Não há como afirmar precisamente como os coletivos parentais cariocas surgiram e têm se estabelecido, mas esse capítulo busca historicizar o movimento. Através de pesquisas de documentos, entrevistas, redes sociais e fontes pessoais será traçado um panorama do movimento carioca. As particularidades e maiores complexidades dessas iniciativas serão abordadas com maior minúcia no quarto capítulo. Por hora: como, onde e em que contexto esses sujeitos se articularam na criação dos coletivos parentais?

De acordo com o levantamento feito durante a pesquisa, a formação desses espaços é em sua maioria uma mobilização das famílias que se unem para criar uma iniciativa e então buscam um educador para a compor. No entanto, alguns coletivos têm funcionado sem educadores e noutros a necessidade de integrar um educador surgiu depois de um tempo de existência da iniciativa. Hoje todos os coletivos cariocas mapeados contam com a presença de pelo menos um educador e há inclusive iniciativas que são mobilizadas por essas figuras.

O coletivo parental carioca localizado como mais antigo existiu de 2007 a 2009 no Cosme Velho, foi articulado por uma mãe e artista plástica que havia morado na Alemanha e vivenciou de perto esse tipo de iniciativa. Seus amigos berlinenses faziam revezamento no cuidado de seus filhos em suas casas sem nenhum educador contratado. Alguns anos depois, com uma filha e morando no Rio, ela mobilizou outras 3 famílias para formar um coletivo, mas precisou do auxílio de duas educadoras porque nenhum dos pais poderia participar do dia a dia com as crianças, a atuação das famílias se restringia a reuniões frequentes, programação de atividades e compras de materiais. *M.F.*, uma das mães dessa iniciativa afirmou que na ocasião sabia da existência de apenas outro coletivo através do grupo no *facebook* Santa mãe. Essa outra iniciativa não foi localizada nessa pesquisa. Seguem fotos desse coletivo parental mapeado como o mais antigo do Rio de Janeiro:



Foto 2



Foto 3

Há questionamentos quanto a configuração desse arranjo como uma creche ou coletivo parental,



sob o argumento de que há uma descaracterização dessas iniciativas<sup>21</sup> quando as famílias não participam do cotidiano das crianças, sendo classificadas por alguns como creches domiciliares<sup>22</sup>. As creches domiciliares são configurações antigas e recorrentes, pessoas são remuneradas para receber crianças em suas casas. Têm em comum com as creches parentais sua informalidade, porém a participação das famílias nas creches domiciliares costuma ser restrita, tanto no cotidiano, quanto na mobilização pedagógica desses espaços. São protagonizadas majoritariamente por: mães, avós, mulheres que já exercem o cuidado de ao menos uma criança em sua rotina e a partir desse fato empreendem uma creche domiciliar.

Há um hiato, segundo o levantamento, entre a formação do mais antigo coletivo parental mapeado, que teve início em 2007, e os sucessores que iniciaram o cotidiano com a crianças apenas em 2014. O Coletivo CasaEscola começou em 2013 através de encontros e grupos de estudos, mas a rotina diária só teve início no ano seguinte **M.R.**, que é mãe, educadora e uma das fundadoras da iniciativa, relata que a ideia de criar a CasaEscola surgiu a partir do encontro de 3 mulheres que engravidaram enquanto eram estudantes de um curso de pós-graduação na Angel Viana em que estudavam Corpo, Diferença e Educação. As conversas sobre maternidade somadas aos debates suscitados no curso surgiram como um terreno fértil para criar um espaço educativo para seus filhos: *„eu nunca tinha ouvido falar em creche parental, a gente estava inventando um espaço com algumas inspirações, mas não nos inspiramos nas creches francesas porque nem conhecíamos<sup>23</sup>”* Durante os 8 meses iniciais, nomeados pela **M.R.** como preparatórios, faziam encontros quinzenais que eram espaços de trocas, debates e brincadeiras em meio ao cuidado das crianças que se faziam presentes. Além desses encontros também frequentavam cursos, palestras e grupos de estudos.

**M.R.**, além de ser mãe e atuar como educadora na Casaescola, também prestou consultorias para alguns coletivos e movimentou a rede dessas iniciativas. Em um encontro de educadoras parentais<sup>24</sup>, aponta questões ao afirmar que o movimento se alargou desde 2014, período em que sabia da existência de apenas 3 coletivos, narra que em 2015 começou a se expandir e hoje já não consegue contabilizar as iniciativas. Um dos coletivos relatados

<sup>21</sup> Não há interesse aqui em rotular o que é ou não é um coletivo parental, mas sim elucidar os debates e processos que atravessam o movimento, por isso foi colocado o questionamento feito em um encontro de coletivos, ocorrido em setembro de 2018 ilustrado na foto abaixo, sobre as iniciativas em que os pais participam da gestão, mas somente educadores atuam na rotina das crianças

<sup>22</sup> “Creche domiciliar, mãe crecheira, creche familiar, lar vicinal referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta, em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora” (ROSEMBERG, p.73, 1986)

<sup>23</sup> O depoimento foi gravado no encontro de educadoras parentais em setembro de 2018.

<sup>24</sup> Encontro de educadoras parentais em setembro de 2018.

pela **M.R** como vigentes em 2014, é o A Si Fon Fon<sup>25</sup>, em que **P.D** foi uma das fundadoras. **P.D** hoje é mãe de duas crianças, está em sua segunda experiência em creche parental. Fundou a página no *facebook* Cuidados Coletivos de Crianças<sup>26</sup>, criada em maio de 2014, uma grande plataforma de mobilização dessas iniciativas, em entrevista relata como surgiu o A Si Fon Fon.

*Quando tive filho aqui no Brasil, que sou francesa, não me identificava com os modelos de creche onde tem muitas crianças juntas, e eu via minhas amigas com os filhos muito doentes, com menos de um ano sempre doentes da creche e achava muito impessoal e a babá também, não gostava do modelo uma pessoa sozinha para uma criança. E na França tem um modelo que se chama assistente maternal, uma pessoa fica com três crianças em casa e tem outro modelo que se chama babá compartilhada que é uma pessoa que fica com dois bebês. A pessoa que fica com três, são três crianças de idades diferentes e os modelos são aprovados pelo Estado que dá o alvará para se tornar babá ou assistente maternal e tem todo um apoio institucional. Também nos anos 70 foram criadas as creches parentais onde os pais participavam das creches, mas era um período por mês, e agora é institucionalizada. Então, quando encontrei a Helene, minha amiga com quem criei a creche parental, ela estava grávida também e teve a ideia de fazer uma creche parental só com os pais, e eu pensei em uma babá compartilhada e aí a gente juntou as duas ideias e fizemos a creche parental porque aí respondia a nossas demandas de criar nossos filhos em um coletivo, com a participação dos pais, mas também com cuidadoras e que não seja com muitas crianças, mas ao mesmo tempo não seja um adulto sozinho com a criança<sup>27</sup>*

Na creche parental A Si Fon Fon, assim como em algumas outras iniciativas era comum nomear as pessoas que atuavam com as crianças de cuidadoras ao invés de educadoras. Há ainda a utilização desse termo para se referir a essas pessoas que desempenham o trabalho com as crianças nessas iniciativas. No grupo do *whatsapp* educadoras parentais, surgiu um debate sobre essas nomenclaturas, sob o argumento que a cuidadora tem relação com o ato de cuidar sem um sentido pedagógico enquanto a palavra educadora implica um caráter pedagógico. Afirmção que faz todo sentido etimológico, porém, atuei na creche parental A Si Fon Fon e não me reconhecia como cuidadora, nunca utilizei esse termo e embora algumas famílias se referissem as trabalhadoras desse espaço como cuidadoras, essa iniciativa tinha um caráter educativo e pedagógico muito claro, exemplo que demonstra que não é determinante a utilização do termo quanto ao que se espera desse trabalho. Porém, assim como foi colocado na discussão do grupo no *whatsapp* há no trabalho de todas as educadoras que se manifestaram no grupo uma intenção educativa, inspirações e investimento em diversos encontros e espaços de formação formais ou não. Há, portanto o entendimento que o trabalho dos educadores nos coletivos é um trabalho educativo que também envolve o cuidado e o termo educador é uma forma de valorizar esse trabalho que sim, tem um viés educativo também.

<sup>25</sup> Creche que atuei como educadora desde sua formação até seu término em 2016, reiterando o que já foi colocado na introdução.

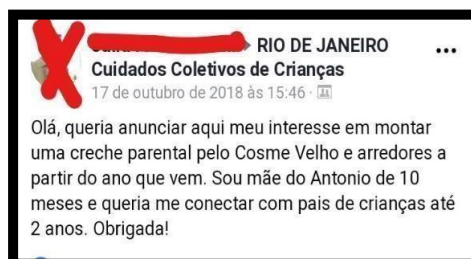
<sup>26</sup> <https://www.facebook.com/groups/694051303994237/> acesso em janeiro de 2019.

<sup>27</sup> Conversa gravada em outubro de 2018.

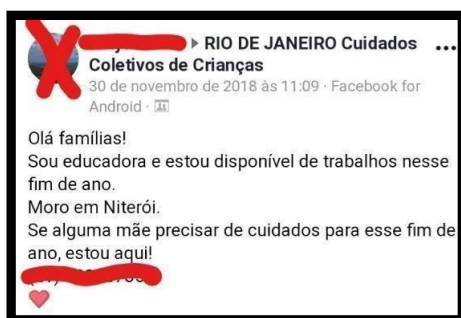
Assim que a creche A Si Fon Fon começou a existir, no início de 2014, duas mães dessa iniciativa mobilizaram um piquenique de encontro de coletivos parentais. Infelizmente não foram encontrados registros desse dia. Participei do que provavelmente foi o segundo ou terceiro encontro de coletivos na Biblioteca Parque do Rio, que aconteceu no primeiro semestre de 2014. Esses encontros eram os principais espaços de formação de coletivos, hoje a página intitulada Cuidados Coletivos de Crianças do Rio na rede social *facebook* é um grande disparador de formação dessas iniciativas, funcionando como uma espécie de classificados, como ilustram as imagens abaixo.



Print 1



Print 2



Print 3



Print 4



Print 5

Nessa página foram divulgados 15 eventos sobre coletivos parentais e cuidados coletivos, além de outros relacionados a temática educativa. Em 2014 os eventos eram mais recorrentes, mas atualmente as postagens de pessoas interessadas em formar, se integrar ou trabalhar nessas iniciativas é mais numerosa e movimentada. O primeiro evento divulgado na página foi organizado por uma das mães do A Si Fon Fon nomeado como 4º piquenique de coletivos parentais do Rio. Interessante ressaltar o crescimento da quantidade de pessoas convidadas e confirmadas nesses eventos, além da ampliação das pautas nas descrições dos mesmos. Os primeiros piqueniques de 2014, tinham como interesse proporcionar encontros e trocas sobre essas iniciativas. Já nos últimos, há eventos com pautas que vão além da partilha, como por exemplo a abordagem de questões étnico-raciais na primeira infância, embora a maioria das descrições dos encontros de coletivos ainda aponta como objetivo o diálogo sobre a rotina dessas iniciativas, como ilustra o quadro a seguir:

Quadro 1- Eventos de Coletivos divulgados na página do *facebook* de Cuidados Coletivos de Crianças RJ

DATA	LOCAL	DESCRIÇÃO DO EVENTO	CONVIDAD@S	CONFIRMAD@S
8/06/2014	Parque Guinle	<p><b>4º Piquenique dos Coletivos Parentais</b></p> <p>Mães, pais, pedagog@s se juntam para cuidar de bebês e crianças buscando o coletivo fora das instituições.            Como escolher o espaço?            Quantas famílias e quantas crianças?            Quantos adultos para quantas crianças?            É necessário contratar alguém?            Como fica a questão legal?            Quem cuida da comida? da limpeza?            Como fazer a adaptação?            Como fazer as crianças dormirem?            Como passear com várias crianças e para onde?            Como lidar com conflitos?            Quais são os lugares bacanas para ir com crianças pequenas no Rio?            Como evitar contágios de resfriados neste inverno?            Venha compartilhar sua experiência, suas dúvidas, seu carinho e algumas comidas e bebidas no Parque Guinle, domingo dia 8 de junho de 2014.            Nos vemos lá!</p>	17	4
7/09/2014	Museu da República	<p><b>5º Piquenique dos Coletivos Parentais</b></p> <p>Mesma descrição do evento anterior com as seguintes modificações:            Venha compartilhar sua experiência, suas dúvidas, seu carinho e algumas comidas e bebidas no jardim do Palácio do Catete, metro Catete.            Nos vemos lá!</p>	21	11
7/12/2014	Parque Guinle	<p><b>6º Piquenique dos Coletivos Parentais</b></p> <p>Convidamos todos os grupos existentes e famílias interessadas em conhecê-los ou em montar novos grupos! Cada um leva uma comidinha ou bebida.</p>	79	36
21/01/2015	Parque Guinle	<p><b>7º Piquenique dos Coletivos Parentais</b></p> <p>A intenção do encontro dos grupos de creches parentais é fazer uma partilha das vivências e ajudar/incentivar/apresentar outras famílias com real interesse na formação de um grupo também.            - Traga uma canga outapete            - Contribua com lanche coletivo saudável para bebês e crianças            - Dê preferência para copos e utensílios reutilizáveis</p>	47	37
10/12/2016	Aterro do Flamengo	<p><b>Encontro de Creches Parentais</b></p> <p>Uma manhã de encontro para as crianças, pais e educadores envolvidos em creches parentais ou espaços de cuidados coletivos.            O objetivo do encontro é conectar estes grupos que vem se formando no Rio de Janeiro para que possamos trocar experiências, combinar atividades conjuntas e fortalecer uma rede de pessoas envolvidas com o tema.            Além disso, é claro, ter uma manhã divertida com as crianças! E vamos fazer também um picnic coletivo... quem puder, leve gostosuras!            E quem ainda não faz parte de uma creche parental mas está interessado, também é super bem-vindo.            O encontro será no Aterro do Flamengo, na altura do Bar Belmonte. A rua de referência é a Barão do Flamengo. Nos vemos lá!</p>		91
		<p><b>Facilitação de Cuidados Coletivos</b></p> <p>Queremos que mais creches parentais cresçam e tenham vida!            Vamos nos encontrar?            Vimos uma grande demanda de pais e mães que querem criar creches parentais e não sabem por onde começar, onde encontrar as outras famílias, quais são os desafios e maravilhas dessa aventura e também pais e mães que já fazem parte de</p>		

28/01/2017	Vila Isabel	<p>um grupo de cuidado compartilhado e gostariam de compartilhar desafios e aprofundar relações.</p> <p>Somos educadoras e facilitadoras e queremos fazer isso acontecer pois reconhecemos a importância dessa rede de apoio, compartilhamentos e cuidados na vida das famílias com filhos pequenos.</p> <p>Vai ser um encontro animado! Além de conectarmos famílias com famílias vamos colocar a mão na massa! Quais são os próximos passos? Quais são as inquietações? Porque uma creche parental?</p> <p>Vamos facilitar esse encontro trazendo ferramentas do Dragon Dreaming e da Pedagogia da Cooperação, direcionando e cuidando do grupo.</p> <p>Para quem?</p> <p>Creches parentais que querem nascer ou que existem e estão com inquietações.</p> <p>Quanto? Contribuição Consciente</p> <p>Quando? Dia 28/01 de 9h às 12h Onde? Casoca - xxx- Vila Isabel</p> <p>Sobre as facilitadoras:</p> <p>A.</p> <p>Facilitadora de Projetos e Educadora, minha inspiração está em criar e trazer novos olhares para o dia a dia, relações e realizações. Atuo no mundo para que todos possam estar vivendo seus talentos, fazendo o que veio fazer, apoiando a vida no planeta.</p> <p>Sou formada em Designer em Sustentabilidade pela Gaia Education e estudante de Pedagogia da Cooperação.</p> <p>Morei em uma ecovila chamada Piracanga, na Bahia, onde me apaixonei pela vida em comunidade e autoconhecimento.</p> <p>Hoje, vivo em uma comunidade urbana chamada Casoca no Rio de Janeiro, onde experimento na prática o viver comunitário com o foco no autodesenvolvimento.</p> <p>Sou cocriadora do Revoada, uma rede de facilitadores que impulsiona pessoas e grupos a desenvolverem seu potencial através de processos colaborativos.</p> <p>N</p> <p>Me formei em Psicologia, Arteterapia e Yoga e agora estou fazendo pós graduação em Pedagogia da Cooperação. Trabalho em grupos de cuidados coletivos e educação viva a 4 anos e uma vida mais cooperativa, mais em comum-unidade sempre moveu meus caminhos e escolhas. O que me move é um viver mais coerente e integrado, uma educação viva na vida, nós adultos trabalhando a reconexão com a vida em rede, vida de cooperação e apoio mútuo onde podemos nos conectar com nosso propósito individual e coletivo e viver o que sentimos e acreditamos.</p> <p>* Idealmente pedimos que não levem as crianças, para conseguirmos mais foco e atenção, porém se isso for um impedimento, tudo certo, leve os pequenos que serão bem vindos!</p>		20
18/02/2017	Niterói	<p><b>Roda de Conversas Casa Viva Creche Parental</b></p> <p>Você já ouviu falar em creche parental?</p> <p>Já pensou em participar ativamente da educação do seu filho?</p> <p>Já avaliou os benefícios que isso pode trazer para o futuro deles?</p> <p>Venha conversar com quem já está vivenciando isso!</p> <p>Investimento:</p> <p>-R\$30 (por casal) + lanche colaborativo ou</p> <p>-Doação de algum item para nosso "chá de creche nova" + lanche colaborativo (para saber os itens que estamos precisando é só entrar em contato conosco pela página do facebook. Quem sabe você não tem algo em casa sem uso e pode nos doar?)</p> <p>Discutiremos sobre o panorama do Rio de Janeiro em relação a cuidados coletivos, sobre linhas pedagógicas e as diversas formas de se montar um coletivo parental, além de dividir com todos a nossa história de formação e crescimento, nossos maiores desafios e os prós e contras de participar de um projeto tão intenso como esse.</p> <p>Venha conhecer uma alternativa para educação de seu filho... Esperamos que dividir nossas experiências com vocês possa inspirar muitas famílias e educadores!</p> <p>Palestrantes convidados: xxxxxxxx</p> <p>ps: As crianças são super bem vindas!</p>	1355	18
28/01/2017	Lona Cultural de Bangu	<p><b>1º Encontro de Creches Parentais da Z.O</b></p> <p>Você já ouviu falar em creches parentais?</p> <p>É uma alternativa pedagógica sendo praticada no mundo inteiro que tem a participação dos pais na construção da educação das crianças como principal estratégia!</p> <p>Um ambiente familiar que estimula o desenvolvimento das crianças com foco no livre brincar, no aprender fazendo e com uma atenção que garante a singularidade de cada sujeito.</p> <p>Queremos montar creches parentais na Zona Oeste!</p> <p>Será um dia lindo onde receberemos as mulheres guerreiras que tem protagonizado este movimento de cuidados compartilhados em várias partes da cidade e também para nos esclarecermos sobre esta proposta e quem sabe sairmos e lá com uma creche montada!</p> <p>É pra levar a criançada pois teremos brincadeiras pra todo mundo com mangueira livre pra refrescar do calorão...</p> <p>Alo Papais, também é hora de se colocar no debate e assumir a igualdade nos cuidados ...</p> <p>Venha conhecer essa ideia! Entrada Franca!</p>	329	44
		<p><b>Sobre Infância e Vivências em Coletivos</b></p> <p>Um encontro, uma partilha!</p> <p>Vamos falar sobre infância, sobre nossos processos e vivências no Coletivo Casa Escola.</p> <p>Vamos ouvir e trocar com as experiências diversas que vem sendo criadas aqui no Rio.</p> <p>Vem com a gente!</p> <p>Em 2017 a Casa Escola vai criar muitas oportunidades de encontro e trocas. Para conversar e refletir, para experimentar, para dançar, para musicar, para criar e para</p>		

06/05/2017	Santa Teresa	<p>celebrar! Cultivar a vida em comum! O olhar, ouvidos e coração atentos ao outro, a si mesmo. Espelhar e compreender. Nossos limites, potências, privilégios, e força de transformação. Do conforto ao desconforto. Uma jornada, com garra, com presença! Uma criação! Temos um longo caminho pela frente, e seguimos com passos firmes. Acalentando nosso profundo desejo de um mundo melhor para TODAS as crianças, para todos nós! A realidade não está dada, "nada deve parecer impossível de mudar". Somos muitos e estamos tecendo nossa rede, cada dia mais resistente, cada dia mais abrangente, cada dia mais complexa, cada dia mais criativa, cada dia mais amorosa! São muitas as lutas, muitas as derrotas, mas criamos, nascemos e florimos nas brechas! Juntos! Não buscamos garantias, buscamos o risco, o mais real e intenso risco, que é viver a vida em relação. Ninguém ficará pra trás! O que sobra quando tudo acaba? Teremos comidinhas e bebidas a venda no local. Para a roda de conversa, a contribuição é espontânea, mas sugerimos os valores: R\$15,00 - quero partilhar, mas a crise tá braba! R\$25,00 - a crise tá braba, mas quero contribuir! R\$35,00 - quero ajudar a Casa Escola! Acima de R\$35,00 - quero e posso ajudar mais!</p>	773	64
10/06/2017	Santa Teresa	<p><b>Reflexões étnico-raciais : Sobre infância e vivências em coletivo</b> "A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem - o hoje - o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância o eco da vida-liberdade." (Conceição Evaristo) Como não reproduzir o racismo estrutural na prática diária? Como trazer o incômodo para o centro e não naturalizar a dor? Como ficam nossas crianças, com tantos ecos de opressão? Como tratar a diferença, o outro, na riqueza e potência? Um encontro, uma partilha! Vamos falar sobre infância, sobre nossos processos e vivências no Coletivo Casa Escola. Vem com a gente pra esse segundo encontro! Em 2017 a Casa Escola vai criar muitas oportunidades de encontro e trocas. Para conversar e refletir, para questionar, para deslocar, para experimentar, para dançar, para musicar, para criar e para celebrar! Teremos comidinhas e bebidas a venda no local. Para a roda de conversa, a contribuição é espontânea, sugerimos o valor de R\$20,00.</p>	696	65
13/06/2017	Câmara Municipal de Vereadores do Rio	<p><b>Debate: creches parentais de cuidados coletivos</b> <b>VENHA DEBATER COM A GENTE UMA ALTERNATIVAS ÀS CRECHES! O QUE SÃO CRECHES PARENTAIS?</b> São um modelo alternativo em relação às creches privadas, públicas e ao cuidado de crianças feito por babás. <b>COMOFUNIONAM?</b> Como uma cooperativa de pais e mães que revezam os cuidados dos filhos. Em parceria com outros responsáveis, eles se revezam nos cuidados das crianças e contam também com a presença de uma cuidadora e/ou pedagoga para auxiliar nos espaços. Este modelo surge com uma iniciativa de diversos grupos que pensam em outro modelo de educação e cuidado perto de mães e pais. <b>QUER ENTENDER MELHOR? TEM INTERESSE NO DEBATE?</b> Cola com a gente na próxima terça às 18:30h! Achamos muito importante a presença de todos e todas. Tragam seus filhos, teremos espaço para acolher crianças!</p>	413	59
05/10/2017	Santa Teresa	<p><b>Casa Escola convida Renato Nogueira</b> Renato Nogueira*, filósofo, negro, contador de histórias e de sonhos, traz para o debate seu entendimento de infância como um sentido que nos constitui. Assim como o olfato e a audição, por exemplo, a infância está em nós o tempo inteiro e não apenas passamos por ela em determinada fase da vida. Essa colocação nos possibilita estar no universo infantil a partir de um lugar de igualdade com a criança e isso nos abre mil questões e possibilidades. A partir da reflexão sobre alguns desenhos infantis, ele aborda a violência, práticas educativas e qual modelo de infância estamos legitimando. Abordagens feitas a partir do seu olhar de griot, de herdeiro de uma cultura, da sua afroperspectividade. Renato nos convida a dialogar e a brincar o tempo inteiro. Nos desloca. Tira a escola, o adulto, o conhecimento científico do centro da questão. Amplia nosso olhar e pensamento quando questiona os modelos tradicionais de educação pautados no eurocentrismo e na reprodução de saberes e conhecimentos tão distantes de nós. Existe uma outra perspectiva possível... Vamos nos encontrar e falar disso? A Casa Escola convida para essa roda de conversa especial onde reconhecemos a necessidade de pautar as relações étnico-raciais, a infância e a potência de práticas educativas que estão buscando sair do modelo hegemônico de educação. Esse encontro faz parte de um conjunto de estratégias que a Casa Escola vem construindo colaborativamente para contribuir para uma prática antirracista, discutindo os estereótipos e a falta de representatividade do povo negro, sua cultura e valores</p>	1039	65

		dentro dos espaços educativos. Várias inquietações nos atravessam cotidianamente e entendemos que precisamos estar juntos, visibilizar distintos saberes e perspectivas para ampliar nossas práticas. *Professor de Filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pesquisador do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Leafro) e do Laboratório Práxis Filosófica de Análise e Produção de Recursos Didáticos e Paradidáticos para o Ensino de Filosofia (Práxis Filosófica) da UFRRJ. Coordena o Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Interseções		
30/09/2017	Ecovila El Nagual-Magé	<p><b>1º Encontro de Creches Parentais e Vivência Permacultural com as crianças na Reserva Biológica El Nagual</b></p> <p>Nesse encontro vamos falar sobre a infância, descobrir iniciativas que estão sendo criadas, compartilhar experiências, partilhar vivências!</p> <p>Convidamos todas as creches parentais e demais experiências educacionais que vêm se propondo à quebra de paradigmas. O encontro é para todos os que buscam, de alguma forma, alternativas diante das limitações da educação convencional e queiram conhecer mais sobre creches parentais, cuidados coletivos, aprendizagem livre, desescolarização, livre brincar.</p> <p>Vamos celebrar a alegria da vida com arte, permaculinária, saúde, amor e com muita brincadeira, num lugar mágico repleto de energia, pertinho do rio, cachoeiras e muitas surpresas!</p> <p>A Reserva Ecológica El Nagual é uma Comunidade de Aprendizagem Livre, ou Multiversidade, que promove transformações através do intercâmbio cultural, fazendo de cada aprendizado uma ferramenta. Ao longo de mais de vinte anos, muitas pessoas incríveis passaram por aqui, possibilitando que o El Nagual se tornasse – muito mais que um lugar onde se pode ter contato com a natureza – um ideal de vida em busca da perfeita integração entre o ser humano e o meio em que vive. Hoje, procuramos inspirar e encorajar múltiplas iniciativas que praticam mudanças de paradigma. A multiversidade nos surpreende e nos presenteia sempre com novidades!</p> <p>O QUE VAI ACONTECER NO NOSSO ENCONTRO? BANHO DE CACHOEIRA E PISCINA NATURAL Traga suas roupas de banho para dar um mergulho e começar o dia cheio de energia. Temos piscinas naturais com águas tranquilas apropriadas para o banho e a brincadeira das crianças!</p> <p>VIVÊNCIA PERMACULTURAL COM AS CRIANÇAS Vamos trabalhar a relação com a comida desde a horta até a cozinha e o contato lúdico com a natureza. Propomos uma experiência sensorial na horta e na floresta, possibilitando a descoberta de novos cheiros, texturas, cores e sabores. Na cozinha, teremos uma oficina de Permaculinária Mirim, uma divertida aventura onde as crianças colocarão a mão na massa, literalmente!</p> <p>ESPAÇO DE APRESENTAÇÃO, TROCA, ATIVAÇÃO, CRIAÇÃO! Vamos oferecer um espaço lúdico, gostoso e criativo que potencialize uma roda de escuta, de partilha de experiências, desafios e também de soluções possíveis e propostas concretas para o dia a dia. Vamos experimentar, criar, transformar, refletir, espelhar, celebrar!</p> <p>VALOR IDEAL R\$ 160 por pessoa Este é o valor que consideramos viável para custear a realização do evento, garantindo um cuidado do espaço e dos profissionais envolvidos.</p> <p>VALOR SOCIAL R\$ 120 por pessoa Teremos um número limitado de vagas para quem deseja participar mas não pode arcar com o valor ideal.</p> <p>VALOR ANJO R\$ 200 por pessoa Se você pode e quer contribuir com um valor maior, possibilitará a inclusão de mais vagas sociais no evento.</p> <p>* caso esse valor seja um impeditivo para a sua participação, por favor, nos envie um email com uma nova proposta.</p> <p>* caso possa e queira fazer uma contribuição maior do que o valor acima, você contempla parte/total da participação de outras pessoas.</p> <p>FICOU COM GOSTINHO DE QUERO MAIS? Se você ficou com vontade de passar também a noite e o domingo conosco, pensamos em uma proposta especial! Para quem ficar, vamos oferecer, além de refeições deliciosas uma noite de jogos, contação de histórias e/ou filmes, e no domingo, um dia livre com diversas atividades a sua disposição: pintura com tintas naturais, horta sensorial, oficina de Permaculinária, passeio à Cachoeira do Monjolo (linda queda de 20m!) e muito mais!</p> <p>Valor da sua inscrição + R\$ 150 por pessoa</p>	214	10  O evento foi cancelado porque tiveram somente 3 inscrições efetivadas
19/05/2018	Santa Teresa	<p><b>Casa Escola convida Sandra Benites</b></p> <p>“Viver na língua guarani: mulher falando”, é o título da dissertação defendida no Museu Nacional (UFRJ) por Ara Reté, nome de batismo de Sandra Benites, que encontrou uma via original para redigi-la: caminha com um pé na aldeia, outro na academia. Assim, vai narrando sua própria vida e, através dela, tece reflexões num vai-e-vem contínuo pela ponte que liga os dois mundos. Relatos orais da avó parteira e as histórias de Nhandesy Eté – figura feminina da cosmologia guarani – dialogam com ensaios de antropólogos não indígenas.</p> <p>O nascimento e a infância na aldeia é a ocasião para discutir o parto e o corpo da mulher como lugar de conhecimento e como território. Sua alfabetização em português, língua estranha, e sua atuação já como professora suscitam observações sobre escola, letramento, oralidade, língua, bilinguismo e a “doença” do unilinguismo. Quando conta como foi sua adolescência, o casamento, os filhos, aproveita para abordar a identidade étnica e de gênero, a educação e a saúde das crianças. Na mudança para a cidade discorre sobre a situação dos índios em contexto urbano.</p> <p>Como é a infância na vida Guarani? Quais os caminhos, desafios? Existem outras perspectivas possíveis. Vamos nos encontrar e falar disso?</p> <p>A Casa Escola convida para essa roda de conversa especial, com a querida Sandra Benites, onde reconhecemos a necessidade de pautar as relações étnico-raciais, a infância e a potência de práticas educativas que estão buscando sair do modelo</p>	740	58

		<p>hegemônico de educação. Esse encontro faz parte de um conjunto de estratégias que a Casa Escola vem construindo coletivamente para contribuir para uma prática antirracista, discutindo os estereótipos e a falta de representatividade do povo negro, dos povos indígenas, suas culturas e valores dentro dos espaços educativos. Várias inquietações nos atravessam cotidianamente e entendemos que precisamos estar juntos, visibilizar distintos saberes e perspectivas para ampliar nossas práticas. Dia: 19 de maio Contribuição: Solidário - R\$10,00 Sustentável - R\$20,00 Abundante - R\$30,00 # Teremos caldos e bebidas a venda no local. # Não queremos que a grana seja um impeditivo para o encontro, quem não tiver condição de contribuir nesse momento, entre em contato com a gente.</p>		
01/07/2018	Imperat or Centro Cultural João Nogueira a no Méier	<p><b>Roda de Conversa sobre Creche Parental</b> O Coletivo Suburbano de Cuidados de Bebês formado no final de 2017, se reunirá para contar um pouco do que vivemos até agora e convida todos interessados para uma roda com quem já viveu essa experiência e/ou quem quiser se juntar a essa galera, e estender ainda mais nosso aldeamento urbano. Simplificando, quem quiser chegar, o convite é aberto e livre. Estaremos no Terraço do Imperator a partir das 10h, com lanchinhos para todas as idades. Traga algo para compartilhar, de preferência saudável, pois teremos bebês e crianças.</p>	289	31

Importante ressaltar que dos 15 eventos compartilhados no grupo, estive presente em 8, e nas ocasiões em que estive ausente, conversei com pessoas que compareceram a esses eventos, portanto as colocações sobre os encontros dos coletivos parentais abordadas aqui não se baseiam apenas pelos dados da internet. Observa-se que os encontros com objetivo de partilha ocorreram em locais abertos ao público e gratuitos, enquanto os que sugerem uma contribuição, em geral contaram com pessoas convidadas a palestrar ou mediar o evento. Nesses eventos em que o objetivo foi a troca, pode-se afirmar que o maior tempo foi destinado a apresentação dos coletivos e dos sujeitos inseridos nesses processos, atribuo esse fato pela dinâmica desses encontros em que há a presença de muitos curiosos e interessados em participar e criar uma iniciativa, portanto a apresentação das famílias, bairro de residência e idade das crianças são critérios importantes para adesão de novos membros a um grupo ou criação de um coletivo. A participação das crianças nesses encontros, em sua maioria bebês restringe o tempo de permanência das famílias nesses eventos, portanto além das apresentações sobra pouco espaço para as trocas. Essas observações pretendem ilustrar, embora superficialmente, os acontecimentos desses encontros e não desqualificar a dinâmica de apresentações desses eventos, até por se constituírem como um espaço importante de mobilização.





Foto 4- Piquenique de oletivos parentais no Museu da República em setembro de 2014



Foto 5- Piquenique de coletivos parentais no Parque Guinle em dezembro de 2014



Foto 6- Piquenique de coletivos parentais no Aterro do Flamengo em dezembro de 2016



Foto 7- Encontro de coletivos parentais na Lona de Bangu em janeiro de 2017



Foto 8- Encontro de coletivos no Imperator



Foto 9- Roda de conversas CasaEscola com Renato Nogueira

Em dezembro de 2017 uma educadora criou um grupo no *whatsapp* denominado de educadoras parentais, essa rede contribuiu muito para o levantamento dos coletivos parentais ativos em 2018 e outros que já existiram. Através das conversas virtuais e presenciais desses sujeitos entende-se que muitos educadores atuam ou atuaram em mais de uma iniciativa, o que demonstra que há uma rede e também provavelmente o fato da existência efêmera dessas

iniciativas, como os quadros seguintes ilustram, há tempo e espaço para que esses trabalhadores possam circular entre essas iniciativas.

Quadro 2- Coletivos Parentais existentes em 2018<sup>28</sup>

Nome do Coletivo	Idade do Coletivo	Local	Quantidade de crianças	Educadores
1-Coletivo CasaEscola	Desde junho de 2013	Tem uma sede em Santa Teresa	19	Caroline Maria Helena Geisa Luana
2- Caracóis	Desde fevereiro 2017	Rodízio de casas Flamengo	6	Alba Tiago Nina
3- Creche Alecrim	De outubro de 2017 a dezembro de 2018	Rodízio de casas Santa Teresa	4	Flavia Juliana
4- Coletivo Flora da Casa	Desde fevereiro de 2018	Rodízio de casas Laranjeiras, Flamengo e Urca	4	Thamara Juliana
5- Família Criamundo	Desde fevereiro de 2017	Rodízio de casas Vargem Grande	2 ( já funcionaram com 11 famílias)	Débora Gaia Talita

<sup>28</sup> O número de educadores da tabela contempla a quantidade de pessoas que passaram por esses espaços e a quantidade de crianças ilustra o período em que houve maior quórum

6- Coletivo Alecrim Miúdo	De agosto de 2017 a dezembro de 2018	Rodízio de casas Flamengo Ipanema Gávea	4	Bia
7-Coletivo Laranjeiras	De fevereiro de 2018 a dezembro de 2019	Rodízio de casas Laranjeiras	9	Helena Joana João Sil Amanda
8- Coletivo Acaletá	Desde agosto de 2018	Rodízio de casas Glória/ Lapa	4	Lívia Camila Lua
9- Coletivo Gira Mundo	Desde maio de 2017	Rodízio de casas Catete	6	Luciana
10- Coletivo Quarental	De fevereiro de 2018 a dezembro de 2018	Rodízio de casas Flamengo/ Largo do Machado	4	Tatiana
11- Creche da Laje	De março de 2018 a fevereiro de 2019	Rodízio de casas Humaitá Jardim Botânico	4	Marina Renata
12- Quintal Pluriverso	Desde fevereiro de 2018	Rodízio d e casas Santa Teresa	3	Yelena Marina
13- Coletivo Casa Bosque	Desde 2015	Sede Santa Teresa	6	Cata Yael Lula Carol Jaya Patricia
14- Coletivo Suburbano	Desde dezembro de 2017	Rodízio de casas Méier	4 + 1 que vai ocasionalmente	1
15- Casa da Floresta	Desde fevereiro de 2018	Pendotiba/ Niterói	10	Eduardo Larissa

16- Casa Viva	Desde novembro de 2014	Pendotiba/ Niterói	8	Karina +3
17- Coletivo Extraordinária Escola da Vida	Desde março de 2018	Santa Teresa	7	Camila Mônica Renan Alexandre Tiago
18- Coletivo Colo da Montanha	Desde fevereiro de 2015	Sede em Teresópolis	37	10
19- Coletivo 4 maçãs	Desde agosto de 2017	Rodízio de casas Copacabana	4	Isabel
20- Coletivo Ninho (Tijuca)	De fevereiro de 2018 a	Rodízio de casas Tijuca	5	Cris Fran Edzita
21- Coletivo da Barra	De outubro de 2017 a março de 2018	Rodízio de casas Barra	6	Verônica

Quadro 3- Coletivos Parentais extintos<sup>29</sup>

Nome do Coletivo	Idade do Coletivo	Local	Quantidade de crianças	Educadores
1 -Coletivo Lé com creche	De agosto de 2016 a janeiro de 2018	Leblon- Jardim Botânico	5	Natalie Laura Luciana Nina
2- Coletivo Dona Macaca	De fevereiro de 2016 a dezembro de 2017	Botafogo	4	Juliana Tamara Isadora
3-Coletivo A Si Fon Fon	De fevereiro de 2014 a janeiro de 2017	Flamengo/ Lapa/ Glória/ Laranjeiras	5	Caroline Bruna Thainá Bia

<sup>29</sup> O número de educadores da tabela contempla a quantidade de pessoas que passaram por esses espaços e a quantidade de crianças ilustra o período em que houve maior quórum.

4-Coletivo Casa 5/Conchas	De abril/maio de 2015 a junho de 2016	Sede - Cosme Velho	19	Miguel
5-Coletivo Méier	De fevereiro de 2016 a dezembro de 2017	Rodízio de casas		Tati
6- Coletivo Leblon				
7- Coletivo Petit enfant		Rodízio de casas Laranjeiras, Flamengo, Glória e Santa Teresa	4	Bia
8- Coletivo Cosme Velho (Michele)	De fevereiro de 2007 à dezembro de 2009	Rodízio de casas no Cosme Velho		Raphaela Diana
9- Aventureiros	ao longo de 2016		12	Carolina Vitor Andrea
10- Coletivo Glória	De abril de 2017 a dezembro de 2017	Rodízio de casas Glória	5	Herika Fran
11- Coletivo Tijuca	Desde de 2018 a	Rodízio de casas Tijuca	7	Cristiane Fran Edzita
12- Creche Parental Ipanema	De 2016 a 2018	Rodízio de casas Ipanema	5	Nina Marcela Marina
13- Creche Parental Flamengo	De 2015 a 2017	Rodízio de casas Flamengo e arredores	4	Tatiana Nina Marcela Luciana Vitória Ana Laura
14- Cuidar Coletivo Natureza	De março de 2017 a novembro de 2017	Rodízio de casas Copacabana	2	Renata

### 2.3- O debate em torno da regularização e da desescolarização

Em 2017, no dia 13 de junho, houve uma audiência pública na Câmara Municipal do Rio de Janeiro sobre os coletivos parentais mobilizada pelo mandato do vereador David Miranda (PSOL) com uma questão propositiva a essas iniciativas sobre o interesse em regularizar esses espaços. A mesa era composta pela diretora do SEPERJ<sup>30</sup>, uma mãe de um coletivo parental,

<sup>30</sup> Sindicato Estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro

uma professora de uma creche municipal e a mediadora. A princípio traçaram-se paralelos entre a educação nos coletivos e nas instituições escolares. **P. R.**, mãe que representou os coletivos na mesa, ressaltou como aspectos positivos nessas iniciativas: uma atenção maior a cada indivíduo pelo fato dos coletivos se configurarem com um número reduzido de crianças em relação às escolas formais, maior participação dos pais como fator positivo para as crianças inseridas nessas iniciativas, além da possibilidade de frequentar espaços públicos e aparelhos de cultura com frequência. Como lado negativo levantou o fato de ser um movimento de muito privilégio, uma “gourmetização” de algo que sempre existiu que é o compartilhamento de cuidados, onde pessoas da mesma comunidade dividem o cuidado das suas crianças com o diferencial que nos coletivos parentais supõe-se que além dos cuidados, questões educativas são pensadas, discutidas e problematizadas.



Foto 10 – Audiência pública sobre os Coletivos



Print 6- Folder da audiência pública sobre os Coletivos Parentais

**P.R.** como representante dos coletivos parentais na mesa colocou que os coletivos são muito diversos e existem por diferentes motivações, mas que pessoalmente não achava interessante a regularização alegando que na França, a legalização desses espaços trouxe a subordinação, onde os pais gerenciam as iniciativas, mas há a presença de pessoas enviadas pelo governo avaliando e controlando esses espaços. Também ressaltou que não entende um coletivo parental como uma política pública, ressaltando novamente o lugar de privilégio dessas iniciativas e entende que os pais que devem arcar com a proposta de criar esse espaço diferenciado *“não entendo como legítimo tantas escolas sem merenda, sem professor, sem infraestrutura, a gente receber do governo para poder criar esses espaços. Então está para além da subordinação, também por não achar justo receber para poder experimentar novos modelos de educação”*<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Fala da mãe representante dos coletivos parentais na audiência pública.

Com o microfone aberto, outras pessoas se colocaram, muitos endossando a fala da representante dos coletivos na mesa, uma mãe alegou que a efervescência dessas iniciativas se constituía como uma forma de garantir o direito a infância dessas crianças criticando o “emparedamento” e contenção dos corpos nas escolas, outros relataram experiências traumáticas como alunos ou pais em espaços educativos institucionalizados. Uma estudante levantou o questionamento sobre essas críticas ferrenhas a escola pelo fato de que para muitos, ainda é um lugar de encontros, de acesso ao conhecimento, garantia de alimentação e possibilidade de ascensão social.

Em outra ocasião, em setembro de 2018 durante um encontro de educadoras parentais, a conversa corria sobre o crescimento do número de coletivos, as diversas motivações dos sujeitos envolvidos e a constatação de que enquanto uns buscam ampliar as possibilidades de vivências para as crianças criando essas alternativas de espaços educativos além da escola, outros buscam maior controle e menor contato com as diferenças. M.R, mãe e educadora de um coletivo parental argumenta: *“A educação pública está cada vez mais por um fio e aí a gente está fazendo um movimento surgir num lugar de educação domiciliar. Então está brotando uma lei de educação domiciliar que é pavorosa. No final a gente está fortalecendo um movimento o que na verdade não é o que a gente começou”*<sup>32</sup>

O projeto de lei no qual a M. R. se refere foi ao Supremo Tribunal Federal (STF) no dia 12 de setembro de 2018, que declarou a educação domiciliar, também conhecida como *homeschooling*, como não permitida no país. Dois projetos do senador Fernando Bezerra Coelho (MDB-PE) tratam do assunto. Um deles, através do Código Penal, argumenta que não é crime de abandono intelectual ensinar as crianças em casa (PLS 28/2018). O outro regulamenta a educação domiciliar (PLS 490/2017) para permitir que as famílias adotem essa modalidade de ensino. Para o STF prevaleceu o entendimento de que é necessária regulamentação em lei para acompanhar o rendimento dos alunos educados em casa, por meio de avaliações pedagógicas, sob responsabilidade das secretarias de educação.

A discussão no supremo se originou a partir da demanda de uma família do município de Canela, Rio Grande do Sul, através de um documento<sup>33</sup> de recurso extraordinário com agravo enviado ao ministério público pleiteando um mandado de segurança com pedido de liminar para que a filha mais velha do casal adquirisse o direito de estudar em casa. Dentre as justificativas do pedido consta a inadequação por princípios religiosos com algumas

<sup>32</sup> Fala gravada no encontro de educadoras parentais em agosto de 2018.

<sup>33</sup> [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/re\\_com\\_agravo\\_778141\\_rs\\_vol1\\_p1.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/re_com_agravo_778141_rs_vol1_p1.pdf) acesso em janeiro de 2019.

imposições pedagógicas da escola como, por exemplo, a teoria evolucionista de Darwin, diante da crença familiar do criacionismo. Há também uma crítica a organização de turmas multiseriadas, sob o argumento que crianças de idades diferentes possuem hábitos distintos.

Desde o linguajar (utilização de palavrões e palavras impróprias) até a própria educação sexual que culmina em ser antecipada, quer pelo convívio com colegas mais velhos, quer porque atualmente a sexualidade está ganhando atenção cada vez mais cedo nos planos de ensino das instituições de ensino regular, quer sejam públicas, quer sejam privadas<sup>34</sup>

Nesse documento, a família solicita que sua filha seja matriculada na escola somente para participar das avaliações, mas as aulas seriam por conta da família. Esse exemplo ilustra bem o conceito de educação domiciliar ou *homeschooling*. Não há uma busca em romper com a estrutura do currículo escolar em si, como as avaliações ou ensino seriado. Muitas vezes as questões com a escola têm relação com a opção religiosa dessas famílias em desencontro com a laicidade proposta nas instituições públicas de ensino. Já o termo desescolarização ou *unschooling*, que é aderido por alguns membros dos coletivos parentais levantados, busca romper com a grade curricular impositiva, objetivos e regras que denominam como escolarizadas.

O questionamento quanto a educação institucionalizada nas escolas é uma pauta que atravessa o movimento dos coletivos parentais, através de debates e encontros sobre o tema desescolarização que permeiam não somente os discursos, mas algumas práticas educacionais dos coletivos, muitos inspirados em falas da Ana Tomaz, grande guru da desescolarização. Gonçalves (2016), em seu trabalho enuncia desescolarização como “processos que evocam duas questões centrais: processos que instituem modos de vida, portanto, positivos, afirmativos, criadores e produtivos; processos que permitem contraposições ao funcionamento escolar e que se instituem, entre outras propostas, como maneira alternativa de educação formal” (p.19). Já Fernandes (2015), faz a seguinte colocação quando narra as inspirações do Coletivo CasaEscola:

Nos identificamos com as ideias de „Educação Viva“ e das „Escolas Democráticas“, com ações da Pedagogia Waldorf, com o movimento de Desescolarização e nossa prática é embasada na certeza de que o ser humano é capaz de ser autor do seu processo de aprendizagem. Entendemos que estamos criando uma realidade para crianças e adultos, já que identificamos neste processo uma chance para nós mesmos buscarmos subsídios para que nossa prática não perpetue códigos, ações e padrões que não nos representam. É um constante processo de desescolarização pelo qual nós adultos nos propusemos a passar, com o intuito de criar uma realidade que se oponha verdadeiramente ao sistema de ensino que hoje vigora. (FERNANDES, 2015, p.31)

<sup>34</sup> [http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/re\\_com\\_agravo\\_778141\\_rs\\_vol1\\_p1.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/re_com_agravo_778141_rs_vol1_p1.pdf) acesso em janeiro de 2019.



**G.F** que assim como Fernandes também atua como educadora e é uma das fundadoras do coletivo, está escrevendo a sua dissertação sobre essa iniciativa. **G.F**, mobilizou um encontro para compartilhar com o grupo quais abordagens pretendia utilizar em sua narrativa sobre a Casa Escola, onde levantou questões quanto a temática da desescolarização, relatando que foi um termo muito utilizado pelo coletivo desde os primeiros estudos da iniciativa, embora hoje o coletivo passe por outros processos, acredita que é uma palavra que está escrita na história do grupo:

*Entendia e entendo que a gente pensava desescolarização no sentido de tirar a escola de dentro da gente, de limpar essas práticas educativas que apagam as diferenças, e tentar levar para as nossas práticas com as crianças. Mas virou um termo muito ligado a processos neoliberais e homeschooling onde as pessoas querem tirar as crianças de dentro da escola para não lidar com as diferenças<sup>35</sup>*

O Coletivo Casa Escola iniciou seus estudos em 2013 e Ana Thomaz, como já relatado anteriormente é uma grande difusora do termo e muito citada no coletivo, especialmente no processo de formação da iniciativa, período aproximado a postagem no blogger da então guru do coletivo em 2012:

a escolarização é um padrão, então primeiro caí na armadilha de querer mudar o padrão, rejeitando um modelo escolar vigente e aceitando um novo modelo escolar, até perceber que continuava presa em padrões e em sistemas. por isso a desescolarização não é um padrão, não é uma alternativa, não é uma rebeldia contra a escola. Desescolarização é abrir mão de todas essas práticas escolarizadas, é olhar para si mesmo nas relações, é criar seus desejos ao dar-se conta de como está o mundo, seu país, sua cidade, sua comunidade.<sup>36</sup>

Mas o que é escolar? Masschelein e Simons (2013) afirmam que a escola é uma invenção da *polis* grega que surgiu com a intenção de arrogar os privilégios das elites militares e aristocráticas da Grécia antiga. Um espaço que tinha como objetivo proporcionar um tempo livre para todos, principalmente para aqueles que devido ao seu lugar na sociedade não tinham o direito legal de reivindicar esse tempo do ócio e de livre criação, portanto “a invenção do escolar pode ser entendida como democratização do tempo livre” (p.26). A escola como *skholé*, na sua origem, afirma a potência do que ela tem de público e de comum, muitas das condenações atribuídas hoje à escola vão de encontro ao que não é escolar, no sentido do *skholé*:

O que, frequentemente, aconteceu e continua a acontecer é que a quinta-essência do escolar muitas vezes é completamente expulsa da escola. Na verdade podemos ler a longa história da escola como uma história de esforços continuamente renovados para roubar da escola o seu caráter escolar, isto é, como tentativas de “desescolarizar” a

<sup>35</sup> Encontro gravado no dia 19 de outubro de 2018

<sup>36</sup> <http://anathomaz.blogspot.com/2012/> acesso em janeiro de 2018.

escola- que vão muito mais longe no tempo do que os “descolarizadores”<sup>37</sup> da década de 1970 podiam perceber. Esses ataques contra a escola derivam de um impulso para tornar o tempo livre oferecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola. O que queremos enfatizar é que essas versões domadas da escola (isto é, escola como família estendida, ou a escola produtiva, aristocrática ou meritocrática) não deveriam ser confundidas com o que realmente significa estar “dentro da escola” e “na escola”: tempo livre. O que muitas vezes chamamos de “escola” hoje em dia é, na verdade a escola desescolarizada. Assim queremos reservar a noção de escola para a invenção de uma forma específica de tempo livre não produtivo, tempo indefinido para o qual a pessoa não tem outra forma de acesso fora da escola. (p.28)

Nessa lógica, o que sobra além do escolar? São as imposições do mercado? O conhecimento científico- majoritariamente patriarcal europeu - como transcendência? Aparelhagem de controle social vinculadas a disputas discursivas e políticas assistencialistas? De acordo com os autores, se a escola de hoje muitas vezes é a escola desescolarizada, os exemplos do que se entende por desescolarização citados nesse trabalho são incoerentes como que se entende por “escolar” e “escolarização” no sentido do *skholé*. É sabido que **G. F.**, Ana Thomaz, Gonçalves e Fernandes não se referem a escola na sua origem grega. Porém, problematizo aqui a associação e uso de um modelo específico de escola e a partir dele a generalização do que significa ser escola e escolarização. Para além disso, atribui-se a palavra escola um caráter pejorativo tendo como pauta do processo educativo que se propõem se livrar do que denominam como escolar. Embora a desescolarização não implique que o processo educativo se dê no âmbito familiar, muitos dos espaços de educação “desescolarizadores” são mobilizados por famílias que depreciam o que é escolar e de certa forma romantizam o que é familiar.

Como as famílias dos coletivos parentais do Rio habitam essas iniciativas? O que movimenta essas famílias a criar e ocupar esses espaços? O capítulo seguinte traz reflexões sobre os conceitos de alternativo, coletivo, infância e o trabalho da educação na busca de refletir a partir desses conceitos sobre o movimento dos coletivos parentais e os ecos dessas perguntas.

---

<sup>37</sup> Ivan Illich e John Holt, ambos os autores emergem na década de 70, contexto em que a escola, no pensamento hegemônico sociológico, tem o valor atribuído ao controle simbólico e reprodução social que antes era considerada instância de progresso e emancipação social. Illich (1985) propõe a desinstitucionalização das escolas e a desescolarização da sociedade sobre o argumento que a escola cria uma educação institucionalizada e que através dela não é possível alcançar uma educação universal. Propõe um novo sistema educacional denominado como teia de oportunidades. A proposta da teia é apresentada por Illich em a Sociedade sem Escolas, um de seus primeiros livros. Sua proposta da teia nunca se materializou, mas Illich continuou com sua crítica radical à escola até a sua morte. Holt foi bastante influenciado por Illich, um dos grandes defensores da educação formal fora da escola se tornou um dos ícones das práticas de *homeschooling* e *unschooling*. Foi responsável pela atribuição do termo *unschooling* para o campo de práticas educacionais formais fora da escola. Depois passa a utilizar o termo *homeschooling*, ao concluir que o primeiro termo poderia ser mal entendido como uma recusa à educação, o que não procede, se tratando apenas de outro processo educativo.

### 3. MATERIALIZANDO OS CONCEITOS

#### 3.1- Coletivos parentais uma alternativa ao quê?

Do latim *alternativus*: escolha entre duas opções; particípio passado de *alternare*: fazer antes uma coisa, depois a outra; onde há a dimensão de um outro: *alter*. No Aurélio o alternativo é descrito como: “o que tem alternância; ora num sentido ora noutro; sujeito a opção; que tem vantagem de consentir escolha”. Esses significados do termo *alternativo* trazem ideia de movimento, de possibilidades, de opções e na última definição há ainda um caráter de privilégio. No recorte desse trabalho, os coletivos parentais são estudados como uma alternativa de educação, atravessada por estes conceitos etimológicos e trazendo ainda outras significações. De acordo com Revah (2006), no contexto brasileiro, as iniciativas de educação nomeadas como alternativas surgiram na década de 1970 abrangendo características bem distintas:

Outra dimensão importante é sobre os níveis e modalidades de ensino relativos às várias formas de educação alternativa. Nas camadas médias o que predominava era o atendimento à criança pequena em instituições pré-escolares. Nos setores populares havia creches e pré-escolas, mas também núcleos de alfabetização de adultos e outras formas da chamada educação popular que não tinham em vista qualquer conteúdo de ensino específico, pois tratava-se de iniciativas surgidas na década de 1970 que agrupavam vizinhos, por exemplo, para discutir problemas do bairro, como a falta de saneamento básico, coleta de lixo, ônibus, moradia, serviços de saúde. As várias formas de educação alternativa em geral correspondiam a níveis e modalidades de ensino menos sujeitos às regulamentações e controles oficiais, o qual, por isso mesmo, possibilitou uma maior liberdade para debater e experimentar, tanto no que se refere à educação, como também em relação à gestão institucional. (REVAH, 2006, p.93)

As alternativas de educação, de caráter experimental, ocuparam predominantemente espaços de primeira infância formais e não formais. Nesse período de surgimento de práticas educativas denominadas como alternativas, a frequência escolar até os seis anos de idade não era obrigatória na legislação brasileira, o que possibilitava maior liberdade burocrática e pedagógica. Para além disso, o currículo desse segmento, é mais aberto a linguagens diversas em relação as outras etapas de escolaridade, fazendo desses espaços terrenos férteis para vivenciar outras práticas educativas.

Guattari, no livro “Cartografia dos Desejos” (1996) relata em diálogo com Rolnik suas visitas às diversas experiências de micropolíticas pelo país em seus últimos anos de ditadura. Descreve o Brasil de 1982, ano de sua visita relatada no livro: “intensificação da redemocratização macro e micropolítica: eleições, proliferação de grupos organizados de minorias, uso do termo "alternativa" para designar práticas sociais dissidentes (ecos dos anos 70) e coisas assim” (p.14). Há um pequeno trecho em que discorre sobre as pré-escolas

alternativas de São Paulo na década de 80, experiências pedagógicas “no bojo de um movimento micropolítico - movimento de questionamento do cotidiano que então se expandia entres setores da classe média progressista e intelectualizada” (p.99). Guattari (1996),aponta com clareza as potências e tensões desses espaços na reunião em que esteve presente junto a iniciativas alternativas de São Paulo em 1982, em que os sujeitos envolvidos se assemelham aos atores dos coletivos estudados: famílias, crianças e educadores de classe média que se unem na construção de um espaço educativo alternativo e adverte para quatro personagens chave latentes nesses espaços:

Parece haver vários personagens em jogo nesses empreendimentos: dá para entrever, ao menos, três personagens importantes. Ou quatro, na verdade: as crianças, antes de mais nada, que são as personagens principais. Há também o personagem alternativo, que se situa em relação às suas próprias expressões, que quer criar um mínimo de espaço de liberdade e que - exatamente por isso - está correndo o risco de criar um gueto, isto é, de não conseguir articular seu espaço de liberdade com o que se passa no campo social, como que se passa ao nível do Estado. O terceiro personagem seria o Estado, que está sempre disposto, pelo menos nos contextos que eu conheço, a querer colonizar tudo, serializar tudo, recuperar tudo (inclusive as experiências alternativas), desde que isso seja possível. E o quarto personagem é o bairro, a população, o meio ambiente (GUATARRI, 1996, p.100)

Em julho de 2018, realizei uma visita à Escola Comunitária Brilho do Cristal situada no Vale do Capão, Chapada Diamantina, na Bahia. Esta experiência me provocou um conjunto de questionamentos relativos aos sentidos do alternativo presentes nas experiências educativas dos coletivos parentais. O relato de uma das coordenadoras<sup>38</sup>, com quem conversei informalmente, contando a história da escola ilustra bem a relação desses quatro personagens identificados por Guattari. A Brilho de Cristal é o desdobramento de uma escola local que existia em um espaço muito simples e teve início com uma professora leiga, não formada, e que foi afastada pelo poder público por esta irregularidade, mas não houve substituição. Depois de um período enviaram uma professora que ia dar aula esporadicamente “*era uma coisa tão maluca que a gente nunca sabia quando ela vinha. Se não tinha carro ela não vinha, se chovia ela não vinha*”. Houve então, o movimento dos “alternativos”, pessoas de fora que foram morar no Vale com seus filhos, um pouco antes dos anos 90 e se depararam com essa situação.

Os “alternativos” (vale frisar que ela se refere assim ao grupo de novos moradores vindos de fora) então resolveram se organizar e dar aulas nesse espaço, diferentes professores se alternando de acordo com seus saberes; um dava aula de história, outro de geografia, outro de artes e dessa forma organizaram a escola. Em determinado momento a prefeitura ordenou

<sup>38</sup> A conversa foi gravada em julho de 2018 na escola Brilho de Cristal no Vale do Capão.

que aquele espaço fosse desocupado. Foi então que os “alternativos” compraram um terreno para construir a Brilho de Cristal. Hoje a escola atende a aproximadamente 100 alunos. Sobrevive pela contribuição voluntária das famílias. Todas as professoras desse espaço são “nativas” e passaram pela escola, porém, a maior parte dos alunos da escola comunitária são filhos de “alternativos”. Há hoje, uma escola municipal no Vale onde estão a maioria dos “locais”.

É interessante observar nesse relato o binarismo alternativos/locais. A coordenadora ao ser questionada sobre quem eram esses alternativos afirmou que os sujeitos a quem se referia eram os moradores da região que vieram de outras cidades, os adultos que não nasceram no Vale, as crianças que frequentam e frequentaram a Escola Comunitária Brilho de Cristal, e que são os filhos dos “alternativos”, portanto “alternativos” também apesar de muito terem nascido no Capão. De acordo com o relato da coordenadora da escola: “os locais não se misturam muito”, embora haja muitas iniciativas mobilizadas pelos “alternativos” gratuitas e abertas à comunidade como: circo, capoeira, bibliotecas e grupos de apoio entre outras incluídas ou não nessa comunidade escolar. Poucos dos “locais” aderem a essas propostas, esse hiato se dá por questões religiosas, afirma a coordenadora, pois muitos dos antigos moradores do Vale do Capão são evangélicos e não estão de acordo com a maioria das práticas mobilizadas pelos recém-chegados.

Pode-se questionar como se estabeleceram os encontros entre os sujeitos alternativos e os locais do Capão. Apesar da coordenadora ter colocado a questão religiosa como um elemento que dificultou ou impossibilitou uma relação de troca e aproximação entre os novos e antigos moradores, pode-se indagar como esses “alternativos” chegaram nesse espaço? Houve uma inserção na comunidade ou os antigos moradores se sentiram invadidos? A relação entre os quatro personagens elencados por Guatarri (1992): as crianças, a comunidade, o Estado e o sujeito alternativo nesse exemplo do Vale do Capão aponta questões para além da complexidade inerente a essas relações.

A escola, depois da chegada dos “alternativos” nunca atendeu majoritariamente as crianças locais, inclusive esse atendimento diminuiu consideravelmente após a abertura da escola municipal do Capão. Assim como outras iniciativas além escola movimentadas pelos “alternativos” não mobiliza muitos locais e vice-versa. De acordo com a coordenadora, pelo fato da escola comunitária atender a aproximadamente 100 crianças, houve em um período a solicitação de algum tipo de fomento público para contribuir com o funcionamento da escola. Porém, a única colaboração que conseguiram foi o envio de merendas durante um período, alimentos com baixa qualidade nutricional segundo ela, que não ia de encontro com o tipo

de refeições que a escola costumava oferecer. Argumento que ressalta a qualidade alternativa da escola comunitária, não no sentido de superioridade, mas em relação a uma escolha que não é a comum, que dobra a norma ou está além dela. Hoje as refeições da escola são preparadas com alimentos da horta e doações das famílias. Por outro lado, a Brilho de Cristal foi por um período a única escola da região, formando todas as professoras que atuam nesse espaço hoje, as “locais” que habitaram essa escola como estudantes e agora trabalham nesse espaço. Além, do fato de que a existência de uma escola na comunidade e seu crescimento com o passar dos anos apontou uma demanda que o poder público não acolhia o que influenciou mesmo que de forma indireta a criação da escola municipal da região. Hoje, a existência da Brilho de Cristal desafoga a escola pública municipal do local, que não teria condições de acolher a centena de alunos que frequentam a escola comunitária.

À primeira vista, a mobilização dos recém-chegados em diversas iniciativas no Capão, fazendo da região um lugar com intensa movimentação cultural gratuita, entre outras frentes, insinua que a inserção desses sujeitos na região é positiva, mas há uma complexidade nessa relação de quem chega com aquele que já está estabelecido. Deslocando esse binarismo locais/alternativos para professores/educadores parentais; profissionais normativos que habitam a instituição de educação já estabelecida e os educadores parentais que estão fora da norma, questiona-se como os sujeitos envolvidos nos coletivos parentais se relacionam com os espaços formais de educação e profissionais que lá atuam? Há além do desejo de criar esses outros espaços educativos um cuidado em estabelecer relações ou mesmo não se colocar acima das escolas, numa relação de superioridade em relação a esses outros espaços e profissionais que lá atuam? Como os sujeitos dos coletivos dialogam com o padrão, com o comum, com a massa, com o público, com o então estabelecido? Como os quatro personagens de Guatarri (1996) aparecem nos coletivos investigados? Há um desejo em criar um espaço de liberdade? Há uma preocupação, pensamento ou ação nessas iniciativas para não se tornarem ou permanecerem guetos?

Os coletivos parentais são espaços alternativos de educação porque há uma forma escolar, institucional, na qual os coletivos não estão inseridos. Essas iniciativas são uma alternativa, uma outra opção de educação. É importante ressaltar que o alternativo não está livre de ser capturado pelas normas instituídas, assim como as instituições são constantemente atravessadas por experiências e práticas transgressoras que fogem e burlam as normas impostas nesses espaços. Nesse sentido, essa pesquisa busca investigar por que

essas pessoas estão juntas construindo coletivamente esse “novo”<sup>39</sup> lugar da infância carioca, espaços de educação alternativos às creches e escolas. E suscita a questão central deste trabalho: Quais os sentidos de alternativo que emergem nas práticas dos coletivos parentais cariocas?

### 3.2- Ser um coletivo

Coletivos parentais, creches parentais, creches domiciliares e coletivos de cuidados são as nomenclaturas de iniciativas de educação não formais mobilizadas por famílias que atendem majoritariamente a primeira infância. Um movimento recente que tem se expandido de maneira considerável no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro, onde essas iniciativas estão engatinhando sobre as significações de suas alcunhas e modos de existência. A fala de *H.C.*, educadora de dois coletivos parentais, ilustra esse cenário, quando em conversa com outras educadoras desses espaços faz uma diferenciação entre creche parental e coletivo parental: “nas creches parentais essas relações hierarquizadas e de prestação de serviço estão replicadas. Ao invés de você contratar a escola, você contrata um educador e sua relação com educador vira uma coisa meio creche. Já no coletivo não tem isso.”<sup>40</sup> A partir do apontamento da educadora, entende-se que em um coletivo não cabem relações hierarquizadas e de prestação de serviços. No encontro de educadoras parentais onde *H.C.* marcou as características dessas nomenclaturas, houve o seguinte diálogo:

*MR: A gente sempre foi um coletivo de famílias. Desde que a gente começou a gente falou a: a gente é um coletivo de famílias. A gente nunca tinha ouvido esse nome, creche parental. Na verdade, quando a gente pensou nesse nome CasaEscola, a gente pensou que escola tem uma origem maneira, a palavra escola, né? É uma origem linda. É o ócio, é o estudo. E creche é um nome horroroso. Tem uma origem horrorosa. Sempre tive pinimba com esse nome. Fui procurar. É horrível. É asilo de crianças, depósito. Creche nem pensar, algumas famílias que estavam juntas com a gente até falavam de creche. A gente não tinha ouvido falar de creche parental.*

*A: No coletivo em que trabalho a gente se reconhece como creche parental. Eu não sinto que estamos reproduzindo o modelo de creche, claro que acho importante o significado das palavras. Como que a gente se reconhece? Porque pode também não ser creche parental, se chamar coletivo e fazer as mesmas reproduções em uma creche.*

*MR: concordo que o nome não faz necessariamente muita diferença na prática.*

O trecho desse debate dentro do movimento estudado sobre as relações que se constroem nessas iniciativas, onde algumas esboçam um desejo de existir através de uma

<sup>39</sup> Embora haja outras configurações mais antigas que apresentam similaridades, como por exemplo, as creches domiciliares, as creches comunitárias que são organizadas pela sociedade civil, os coletivos parentais em sua organização (reuniões entre os membros, encontros com outros coletivos, a presença da figura de um educador parental) e mobilização (muitas vezes através de anúncios nas redes sociais) possuem peculiaridades que serão abordadas ao longo do texto.

<sup>40</sup> Essa fala foi gravada durante um encontro de educadoras parentais em agosto de 2018.

outra lógica, não somente como uma alternativa de educação, mas também como um espaço em que as relações são desinstitucionalizadas. Há iniciativas que não se debruçam sobre essa discussão. De acordo com o diálogo exposto a nomenclatura não determina as práticas desses espaços, mas há uma reflexão recente quanto às alcunhas. Esse trabalho utiliza o termo coletivo para abranger todas as iniciativas, na concepção de coletivo como substantivo, como coleção, uma multiplicidade de elementos que constituem um grupo com uma característica comum. Porém, no decorrer dessa pesquisa, o debate quanto ao termo se apresentou, e por isso a reflexão sobre o conceito se faz necessária.

Do latim *collectivus*, “que agrupa, que junta”. De *colligere*, “reunir”, composto por *cum*, “com”, “junto”, mais *legere*, “colher”. A partir dessas referências, pode-se pensar nos coletivos como uma reunião de pessoas que por algum motivo sentiram a necessidade de se organizarem, onde algo é cultivado com objetivo da colheita. Migliorin (2012), em seu artigo denominado: O que é um Coletivo? inicia o texto discorrendo sobre diversos enunciados de coletivos, desde uma campanha da Coca Cola na internet em que há uma convocação de pessoas para se inserirem no coletivo da empresa, quanto a grupos de cinema e audiovisual. Diante dessas diferentes significações que se anunciam, o autor sugere que seja traçado minimamente o que é um coletivo e argumenta:

Um coletivo é mais que um e é aberto. Essa é uma primeira característica que evita que tratemos os coletivos como um grupo, como algo fechado; melhor seria dizer que um coletivo é antes um centro de convergência de pessoas e práticas, mas também de trocas e mutações. Ou seja, o coletivo é aberto e seria, assim, poroso em relação a outros coletivos, grupos e blocos de criação – comunidades. Tal prática coletiva não significa que um coletivo se crie simplesmente com todos produzindo junto: ele se cria porque pessoas compartilham uma intensidade de trocas maiores entre elas do que com o resto da comunidade, do que com outros sujeitos e práticas e, em um dado momento, encontram-se tensionadas entre si. O coletivo, assim, é uma formação não de certo número de pessoas com ideais comuns, mas de um bloco de interesses, afetos, diálogos, experiências aos quais certo número de pessoas adere, reafirmando e transformando esse mesmo bloco. Um coletivo não faz unidade, mas é formado por irradiação dessa intensidade, um condensador, agregador de sujeitos e ideias, em constantes aproximações, distanciamentos, adesões e desgarramentos. Um coletivo é, assim, fragilmente delimitável seja pelos seus membros, seja por suas áreas de atuação e influência, e seus movimentos – um novo filme, um festival, uma intervenção urbana ou política – não se fazem sem que o próprio coletivo se transforme e entre em contato com outros centros de intensidade. Certo, toda criação é coletiva, quando criamos estamos em diálogo; desde os gregos o indivíduo só é concebível em relação. Não há página em branco, a começar pela língua e pela própria página -invenções coletivas. Toda criação é um diferenciar-se, uma operação com todos que estabelecemos o mesmo nível de interação e troca. Nesse sentido, um coletivo é um campo de troca privilegiado, uma concentração de encontros de intensidade distinta. (MIGLIORIN, 2012, p.2)

No sentido dado pelo autor, parte-se do princípio que coletivo é mais que um. É um “campo de trocas”, que não se veda, que está aberto aos encontros. Por isso é essencialmente



instável. É pautado nas relações e através delas se estabelecem condições de existência, sempre provisórias, que estão em constante construção. Deslocando os coletivos audiovisuais de Migliorin (2012) para os coletivos parentais, o que está em debate nesse movimento é como as relações entre os sujeitos desses espaços se aproximam ou resistem à lógica neoliberal que impregna as relações em instituições. Como essas iniciativas estabelecem suas relações em configurações são intimistas devido a quantidade de sujeitos envolvidos em cada um desses espaços (em média 20 pessoas entre adultos e crianças), pelo aspecto familiar e pelo fato da maioria dos coletivos existirem nas casas dessas famílias? Por existirem desprovidas de mediações institucionais diretivas resistem a hierarquias e comandos? Dessa forma, as interações que se estabelecem entre os sujeitos inseridos nessas iniciativas constroem sentidos para esses espaços que os aproxima das relações hierarquizadas das creches ou as afastam se constituindo como coletivos?

Guatarri (1992), afirma que “o coletivo deve ser entendido como uma multiplicidade que se desenvolve para além do indivíduo, junto ao *socius*, assim como aquém da pessoa, junto a intensidades pré-verbais, derivando de uma lógica dos afetos mais do que de uma lógica de conjuntos bem circunscritos” (p. 20). Na lógica dos afetos que exigem presença, que rompem com a opressão das expectativas e preconceitos acerca do outro, trabalhando para que as diferenças sejam, sim, reconhecidas, mas que não sejam fator de exclusão. Nesse sentido enunciado até o momento, o coletivo existe porque há uma demanda para que sujeitos se mobilizem por ao menos uma causa. Coletivos que existem porque houve a necessidade de organização e criação desses outros espaços; o coletivo como outro, como uma alternativa a outras configurações institucionais existentes.

### **3.3- Outras alternativas de infância**

A redundância desse subtítulo “outras alternativas” faz referência a espaços de infâncias que não estão no âmbito escolar normativo e nem se configuram como coletivos parentais. Lugares da infância, outra redundância, porque de acordo com Lopes e Vasconcellos (2006) a infância é o lugar - e toda dimensão simbólica do termo- que cada grupo social oferece a suas crianças. Outros lugares de infâncias “além escola”, com propostas educativas explícitas ou subjetivas que refletem as concepções de infância dos sujeitos envolvidos nesses processos. Serão abordados três exemplos de espaços habitados por crianças que ilustram lugar que elas ocupam nesses grupos sociais, a concepção de infância e o entendimento do que é ser criança: nos Zankas, nos Parques Infantis e no Terreiro.

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do

local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES&VASCONCELLOS, 2005, p. 39)

Lugar de criança é na escola? Esse jargão que tem sua força pelo fato de propagar um direito adquirido a ser resguardado, traz suas marcas sobre a concepção de infância de quem enuncia. A escola nem sempre foi lugar de criança e não se pode afirmar que nos dias de hoje todas as sociedades entendem que esse é o lugar da criança. Assim como as escolas foram inventadas, as formas de habitá-las estão em constante estado de invenção e reinvenção. Embora haja um discurso dominante de que a escola não se reinventa e está “parada” no tempo, há movimentos de ressignificação desses espaços e para além deles outros espaços de educação são inventados. A infância também é uma invenção. Crianças sempre existiram, mas o que entendemos por infância é um conceito recente em termos históricos, uma invenção moderna. Sarmiento (2004) salienta que a invenção moderna da infância surgiu com uma série de representações sobre as crianças e estruturação de seus cotidianos em um movimento de institucionalização da infância, especialmente através das escolas públicas e sua expansão como escolas de massas.

O autor aponta para um fator moderno ainda mais amplo que a institucionalização, a administração simbólica da infância referente à normas, atitudes e prescrições que atravessam as vidas das crianças. Acordos implícitos como a presença ou ausência destas em determinados lugares, alimentação permitida ou indevida, momentos de inserção ou exclusão na vida coletiva. Construções históricas sobre a infância numa perspectiva adultocêntrica que paradoxalmente esclarecem e ocultam realidades sociais, questões de gênero e étnico-raciais. Essa administração simbólica universaliza uma concepção de criança, que negligencia e desclassifica outras infâncias, uma produção de referências sobre o que é ser criança e como se estabelecem as relações entre adultos e crianças.

Enquanto Sarmiento (2004) problematiza uma administração simbólica que apaga as diferenças, Lopes e Vasconcellos (2006) recorrem ao termo geografia da infância como interface das diferentes infâncias e seus cotidianos. Nessa perspectiva, essa corrente busca compreender “quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos” (p.122). Busca compreender as crianças e suas infâncias, tendo como ponto de partida suas espacialidades, “como sujeitos explícitos de enunciações espaciais, inseridas nas dimensões política, simbólica e material das sociedades” (Lopes e Fernandes, p.202, 2018).

Um exemplo atual são os Zankas, espaços urbanos para crianças, além das ruas, parques ou praças. São locais públicos, nos arredores das cidades magrebina (região correspondente à Tunísia, Argélia e Marrocos). Zanka é o nome árabe que denomina esses espaços abertos nos quais as crianças ficam e brincam sem a tutoria de adultos. Segundo Mekideche (2005), é possível ver crianças com aproximadamente dois anos de idade sem a companhia de adultos nesses lugares. Na contramão dos espaços urbanos ocidentais hegemônicos em que a presença de adultos para cuidar, controlar, mediar, entreter as crianças se faz necessária (essa lógica também contempla locais privados) em que as crianças (a criança idealizada, as marginalizadas não contemplam esse discurso) são entendidas como sujeitos a serem resguardados e protegidos do espaço público comum.

O Zanka relaciona-se a uma forma sócio-cultural de apropriação do espaço urbano na sociedade magrebina, árabe e islâmica. Qual seria o histórico da concepção sócio - cultural relacionada à Zanka como um espaço lúdico para as crianças, um espaço de autonomia das crianças pequenas? Ela se relaciona à concepção que se tem da infância na sociedade magrebina. Hoje, na sociedade árabe e islâmica, as crianças pequenas são consideradas como seres que devem experienciar e vivenciar a autonomia. Como, então, as crianças teriam acesso a essa autonomia? Esta concepção relaciona-se à forma de aquisição de habilidades sociais (e não intelectuais), supostamente adquiridas através do convívio- ensino que se origina de outras crianças. Cada criança ensinaria outras crianças. Na sociedade magrebina, o lugar que a criança ocupa na cidade reflete o fato de que, em alguns aspectos, ela tem o mesmo papel que o adulto. Tem o direito de usar a cidade da mesma forma que o adulto. (Mekideche, 2005, p.117)

Embora, no recorte do contexto carioca, ainda existam crianças que brincam nas ruas sem a tutela dos adultos, essa apropriação da rua para brincar é um movimento espontâneo e performático. Tanto por crianças idealizadas quanto pelas negligenciadas que em suas condições precárias, têm a rua como espaço da casa, do trabalho e também da brincadeira. Porém, a ocupação do espaço público pelas crianças para brincar, diferente da abordagem hegemônica que entende esses lugares como espaços lúdicos e de convivência, para a sociedade magrebiana, os Zankas são concebidos como espaços educativos afinados com a concepção de infância dessa sociedade. Está para além de ser um espaço lúdico, é um lugar de circulação de hábitos culturais entre crianças: “esta concepção relaciona-se à forma de aquisição de habilidades sociais (e não intelectuais), supostamente adquiridas através do convívio-ensino que se origina de outras crianças.”. (Mekideche, 2005, p.117). Essa vivência nos Zankas entre as crianças sem a presença de adultos é autorizada simbolicamente pela comunidade e pelos pais ou responsáveis. Há um consentimento de que aquele espaço é um lugar das crianças magrebianas.

Mekideche (2013), observa que para essa sociedade interessa que a criança aprenda a agir e a reagir sem o recurso do adulto. Proporcionar um campo de experiência social no

qual, diferente dos espaços educativos institucionalizados, não há interferência direta da autoridade adulta, o que não significa que as crianças nesse espaço estejam isoladas dessa “força” (Mekideche, 2013, p.77). A autora reitera: “espaço da criança tanto lúdico quanto educativo, espaço de autonomia e de socialização extra-familiar e extra-escolar” (MEKIDECHE, 1990, 1991, 1994, 1995/6, 1996, 1999).

Na sociedade magrebina, essa valorização da integração social das crianças entre seus pares traduz uma concepção de infância alternativa a discursos hegemônicos sobre os espaços educativos concebidos para as crianças, e estas enquanto atores sociais, embora com limitações em sua autonomia por sua condição tutelada, são sujeitos ativos dos espaços. Os lugares que as crianças habitam nos discursos, nas cidades, nas mídias e nos documentos apontam para o entendimento do que é ser criança e a concepção de infância que o rege.

Outro exemplo interessante para essa reflexão é a experiência dos Parques Infantis da cidade de São Paulo, em que um dos idealizadores foi o poeta Mário de Andrade. Um projeto de educação não escolar para crianças, criado no período em que atuou como secretário de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo, de 1935 a 1938. A frequência era aberta para todos, porém o público alvo eram crianças pouco abastadas, mais especificamente filhos de operários (a priori de 3 a 6 anos, mas depois se estendeu para crianças de até 12 anos) com o objetivo de garantir a esses sujeitos o direito à infância. O que seria então, para Mário de Andrade, na década de 30 a garantia do direito à infância?

A primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunamicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e recrear. (FARIA, 1999, p.62)

Nessa descrição sobre os parques infantis, entende-se que o projeto está para além da concepção de um espaço de assistência para os filhos de operários e outros trabalhadores. Trata-se de um espaço onde a criança é entendida como produtora de cultura. Interessante o fato do projeto ter sido concebido pelo departamento de cultura no período em que a secretaria de educação estava vinculada a de saúde pública. Essa condição tem reflexo nas práticas educativas desses espaços, como por exemplo: “a educação estética, a arte e o folclore como manifestação das raízes múltiplas do brasileiro caracterizam o PI<sup>41</sup> e o DC<sup>42</sup>

---

<sup>41</sup> Parques Infantis.

<sup>42</sup> Departamento de Cultura.

como um projeto governamental coerentemente integrado ao projeto maior de urbanização da Paulicéia” (FARIA, 1999 p.64).

Havia um forte caráter assistencialista nos parques infantis que eram organizados em três seções: médica, dentária e alimentar. As profissionais que eram responsáveis por esse acompanhamento eram as educadoras sanitárias, a essas profissionais competia “auxiliar o médico e o dentista, estudar as crianças sob o ponto de vista biológico, psíquico e social, formar a consciência sanitária das crianças” (VIEIRA, 2004, p.17). Segundo a autora, apesar do possível viés disciplinador, esses espaços podem ser considerados parte de um projeto educacional alternativo, que pretendia garantir às crianças atendidas o direito à infância e o brincar. As atividades dos parques infantis tinham uma “programação elástica”, onde não havia intenção de seguir uma rotina diária como nas escolas equipadas por tarefas obrigatórias, de acordo com Miranda (1936) as propostas eram sempre abertas e flexíveis, para a efetivação dessa fluidez cotidiana foi necessário um trabalho educativo com os educadores que atuavam nesse espaço:

Além da pesquisa, da observação e da divulgação do trabalho realizado, como podemos verificar no “Regimento Interno” (que com certeza merece outras análises, principalmente do ponto de vista dos seus aspectos mais rígidos, embora nunca escolarizantes...), no PI as instrutoras também deveriam brincar com as crianças, ensiná-las a brincar e preservar as brincadeiras tradicionais (1º h, i, j) e não lhes perturbar ou ameaçar sua liberdade e espontaneidade (1º f). O respeito à produção das crianças estava assegurado (2º j, k) já que seus desenhos deveriam ser enviados para o DC com os respectivos nome e idade. A instrutora tinha muitas responsabilidades em relação à organização e à manutenção do espaço físico (4º item), seu “instrumento de trabalho”. Era proibido o uso de varinhas e bastões... (2º n). Para isso, os adultos-educadores precisavam ser educados. Entre tantos aprendizados, elas não deveriam tirar lições de moral das manifestações folclóricas. Eis um trecho de um documento do DC de 1939, esclarecendo-as: Um problema delicadíssimo de aproveitamento da coisa folclórica para material das entidades educativas é o da moralização dos textos (...) Até que ponto a moralização dos textos não os tornará rançosos, estupidamente rígidos, repulsivos ao recreio infantil (...) O costume freqüente em meios didáticos, de transportar para instituições escolares o próprio cancionário infantil, “moralizando-o”, nos parece obsoleto e execrável. A criança aprende a sua roda em casa ou na rua e vai encontrá-la na escola com modificações de palavras e deformações de sentido. Fica-lhes assim a atenção chamada justo para as palavras e as ideias possivelmente imoralizadoras; cria-se-lhes um fundo de malícia e ao mesmo tempo de hipocrisia, porventura mais prejudicial que as próprias canções. Tanto mais que as canções “moralizadas” são impostas sem qualquer explicação suplementar. (Miranda, 1936, p.96)

A experiência dos Parques Infantis como uma proposta que apresenta críticas a escolarização e moralização, e mesmo sendo uma política pública se apresenta como uma alternativa de educação pela perspectiva ousada em relação ao discurso vigente na década de 30. Pelo caráter inventivo, fora das normas e por apresentar como objetivo o trabalho da educação para um público negligenciado: os filhos de operários. Houve no período questionamentos quanto aos parques infantis, foco de muitos debates, tendo como principal crítica a “retirada” das crianças das ruas, onde, “segundo se dizia, “brincavam com liberdade”, ou, ainda, por se “gastar dinheiro para as crianças brincarem” (MARANHÃO

apud FARIA, 1993, p. 85). Esses debates refletem a pluralidade de concepções sobre a educação na infância, pode-se supor através dessas críticas que um espaço de educação não é um lugar do brincar. Hoje uma rede ampla de autores de diversas correntes filosóficas entende que a instituição escolar deve garantir a brincadeira nesse espaço, sendo o brincar um dos eixos norteadores da base nacional curricular comum da educação infantil.

Há, portanto uma construção de narrativas que se estabelecem como normativas tomando um caráter oficial e produzindo uma concepção de infância. Essas narrativas se renovam elegendo em diversos tempos uma cultura infantil que ignora sua pluralidade: *“para pensar la infancia se hace necesaria la alusión al contexto en el que ésta se construye. En este sentido, de acuerdo a múltiples escenarios relacionales se configuran diversas maneras de conceptualizar las infancias, aunque en general se narre de una única manera.”* (OSPINA- ALVARADO et al., 2013, pg. 35).

Portanto, as crianças como categoria social heterogênea, com especificidades sociais, étnicas e de gênero produzem infâncias, no plural, em seus diversos contextos: “toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar (...) existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência”(LOPES&VASCONCELLOS, p.110, 2006).

De acordo com os autores, a produção da infância está implicada na produção do lugar. As relações estabelecidas entre os sujeitos e os lugares produzem subjetividades que vão além do plano concreto, o modo como esses lugares são ocupados pelos sujeitos que habitam esses espaços produzem territorialidades. Territórios que abarcam o plano real e afetivo dos lugares. A experiência relatada no livro de Stela Caputo (2012) intitulado *Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com o Candomblé*, fruto de sua tese de doutorado, ilustra bem o conceito de território como um espaço habitado, “chão de identidade”, segundo Santos (2002), trazendo a reflexão do terreiro como território educativo. Terreiro, o chão, a terra ocupada por corpos e suas subjetividades, terreno de encontros férteis e por isso espaços educativos.

A autora investiga o Candomblé através das narrativas dos netos de santos, os filhos dos filhos de santo. Em sua pesquisa relata que estes afirmaram sentir amor e orgulho da religião, empoderamento naquele espaço do terreiro e, em contrapartida, na sociedade como um todo, especialmente na escola, eram discriminados e expostos a muitos constrangimentos, ao ponto de alguns mentirem sobre sua religião. Caputo atuou no campo por 20 anos, inicialmente como jornalista em um trabalho que foi o disparador para o seu

mergulho na temática. Sua pesquisa foi embasada em relatos de crianças e jovens (as crianças foram crescendo ao longo da pesquisa) praticantes do candomblé que desempenhavam funções e exerciam cargos importantes no terreiro. Interessante nesse trabalho a narrativa que elucida o terreiro como espaço de aprendizagem e circulação de conhecimentos enquanto a escola como um território onde esses conhecimentos e ensinamentos são negligenciados e discriminados.

Caputo (2012), considera muitos elementos na religião com viés educativo, como o fato de ser um espaço plural, contra qualquer tipo de discriminação, uma religião que traz através dos orixás e suas energias naturais uma perspectiva de uma relação mais harmônica com a natureza. Traz um entendimento da religião que se dá através da observação e das vivências, como brincadeiras tradicionais que ocorrem nas casas de Candomblé, proporcionando a continuidade do terreiro e perpetuação da cultura de seus ancestrais. Traz uma perspectiva da educação além da escolarização, afinada com a compreensão do trabalho da educação dessa pesquisa, entendendo o terreiro como um espaço de circulação de conhecimento. Os terreiros, portanto, existem como espaços em que há um processo educativo através de vivências, que não se configuraram como única possibilidade de experiência educativa para estas crianças, mas que proporcionam espaços de autoria, de relações intergeracionais mais fluidas que as institucionais.

Nessa perspectiva, o terreiro é uma alternativa à ordem vigente imposta pelo colonialismo cristão e epistemológico, um espaço de resistência ao preconceito que violenta, silencia e constrange crianças e adultos praticantes de Candomblé, suas histórias, seus *ethos*. O terreiro como território educativo de resistência às universalizações e ao apagamento de identidades políticas, sociais e étnicas. O terreiro como espaço de construção de territorialidades infantis. Os Zankas, os Parques Infantis e os Terreiros, entre tantos outros lugares da infância habitados por crianças e seus diferentes modos de existência e formas de ocupar esses espaços além das escolas. Locais que não se configuram como espaços normativos.

O objetivo desse caminho narrativo foi argumentar através dessas “outras alternativas” de espaços habitados por crianças, com propósitos educativos diferenciados ou que existem com outro viés, mas onde também há uma leitura para o trabalho da educação. Na compreensão de que esses projetos de educação estão implicados nos entendimentos do que é ser criança de quem os concebe, os vivencia e os reinventa.

### **3.3- O Trabalho da educação**

Arendt (1989) compreende que o sentido do “ato educativo” está na iniciação dos recém- chegados ao nosso mundo e que portanto a natalidade diz respeito à condição humana de nascer para um mundo vigente. Educação como: “ação na medida que se pretende fundar e preservar corpos políticos” (ARENDDT, 1999, p.16). A partir do entendimento de que há uma pluralidade de discursos e concepções ético-políticas, portanto uma disputa constante sobre o que esses corpos políticos fazem ou devem fazer na escola. O espaço institucional reservado para os “recém-chegados”.

No panorama educacional brasileiro atual, políticas públicas estabelecem como meta universalizar a educação básica, por meio da ampliação ao acesso, à permanência e à oferta do atendimento escolar. A escolaridade obrigatória é então ampliada para 14 anos. Com a promulgação da lei 12.796 ficou estabelecido que todas as crianças a partir de 4 anos de idade precisam estar matriculadas em instituições de educação infantil alterando o artigo 6º da LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 2013). O Plano Nacional de Educação (PNE-2014- 2024), com objetivo de coordenar um Sistema Nacional de Educação (SNE), estabeleceu vinte metas como estratégias de ação. A primeira meta tinha o objetivo de que em 2016 as escolas atendessem todas as crianças de 4 e 5 anos e em 2024 esse atendimento fosse ampliado para acolher 50% das crianças de 0 a 3 anos de idade.

No recorte da primeira infância, hoje as questões de gênero estão no foco do debate, da disputa atual de discursos do que deve ou não ser abordado no cotidiano das escolas públicas. Concepções políticas e religiosas de sujeitos leigos, no sentido de que não atuam com educação e/ou não habitam nenhum espaço escolar, questões privadas que atravessam o espaço público de educação sobre o que uma criança deve ou não aprender na escola. Como acolher questões ontológicas, um emaranhado de demandas ético- políticas que atravessam políticas públicas de educação sobre o que proporcionar para as crianças em seu processo educativo no espaço escolar? Sujeitos que não são profissionais da educação questionando o papel do professor, como aquele que ensina e não educa, um binarismo infundado que tem ganhado força por serem pautas da Escola sem Partido<sup>43</sup>, projeto defendido pelos recémchefs

---

<sup>43</sup> O PL 867/2015, popularmente conhecido como "Programa Escola sem Partido", é apensado ao PL 7180/2014 que inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Ou seja, propostas semelhantes tramitam desde 2014 com objetivo de incidir normas específicas para todas as instituições de ensino do país. O movimento Escola Sem Partido (ESP), no entanto, surgiu ainda em 2004, coordenado por Miguel Nagib. Em sua definição, o EscolaSemPartido.org se define enquanto uma “associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária.”(CASTILHO e DALMORIN, 2017,p.4



de estado eleitos em 2018: o governador do Rio de Janeiro e o presidente do Brasil.

Larrosa e Rechia(2018) em diálogo com outros autores levantam a reflexão sobre ofício do professor sobre a condição de inseparabilidade entre aquilo que se faz e o que se é. Para além das competências e didatismos e mais para o âmbito do ethos, do costume e do compromisso. Um compromisso intimista, cotidiano, homeopático e modesto, porém potente e efetivo. Essa abordagem dos autores em relação ao ofício do professor vai de encontro ao que se entende nessa pesquisa sobre o trabalho da educação que embora abranja um espectro para além da docência também compreende o ofício de educar como artesanania, na materialidade do trabalho e do saber que tem corpo.

Quando nos propomos a temática *trabalhos da educação* buscamos, talvez, uma educação que não a trabalhemos, mas que, ao trabalhar com ela, ela trabalhe em nós. Não em um prospecto de uma aura metafísica que nos toca ao trabalho, mas num movimento de afetos em que, talvez, a educação seja a força intensificadora do que nos desloca ao gesto educativo. Ao gestar educação. A educação, se pensada como gesto de mundo, como uma proposta de mundificar a condição social, econômica e política de um sujeito ou de sujeitos, perdura não pela intencionalidade, mas pelo afeto. Não são somente as condições que fazem a educação acontecer de um gesto de mundo, mas a partir desse gesto e a partir do acontecimento, a partir do pensar e a partir do corpo. Não é, de forma alguma, à consciência (a representação) do afeto a quem nos referimos, mas aos afetos que transpassam os corpos de forma intensa a partir de vários gestos ou não. Nos afetos, entre gestos, intencionalidades, pensares e encontros, ali há educação. Porque é no afeto que moram os sentidos (GESTE, 2018)<sup>44</sup>

Essa citação é um trecho de uma escrita a muitas mãos, do grupo de estudos e pesquisas sobre o trabalho da educação (GESTE) para um seminário da linha de pesquisa na qual o grupo está inserido: Currículo, Docência e linguagem<sup>45</sup>. Esse grupo busca investigar o trabalho da educação, um conceito que está em construção, mas que compreende que os processos educativos atravessam, mas também transcendem a relação sujeito e escola. Um trabalho que está além das relações de ensino e aprendizagem, do conhecimento e da docência. Que se pauta nos encontros que possibilitam “ser tal qual é” (AGAMBEN, 1993, p.11). O trabalho da educação que está na dimensão dos encontros, dos afetos e da presença.

O conceito de *educação menor* de Gallo (2002) mais uma vez agrega a essa pesquisa, contribuindo agora para a reflexão quanto ao trabalho da educação. O autor propõe uma releitura do processo educativo, apontando a potência dos dias comuns, dos encontros entre os protagonistas da atividade educativa nas escolas, os professores e alunos. Essa pesquisa entende o trabalho da educação para além do muro das escolas, portanto os termos: professor, aluno e escola utilizados pelo autor, podem ser deslocado para outros sujeitos e espaços

<sup>44</sup> Comunicação apresentada no segundo seminário da linha de pesquisa Currículo, Docência e Linguagem da Faculdade de Educação da UFRJ.

<sup>45</sup> Do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ.

implicados no processo educativo no âmbito da micropolítica. Gallo (2002), entende que nesse processo da *educação menor*, o professor atua na militância proporcionando um espaço de possibilidades ao invés de anunciá-las e complementa que esse sujeito seria: “aquele que, vivendo com os alunos o nível de miséria que esses alunos vivem, poderia, de dentro desse nível de miséria, de dentro dessas possibilidades, buscar construir coletivamente. Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva” (GALLO, 2002, p. 61).

A educação menor como o cenário em que a educação acontece. Onde os corpos do processo educativo se encontram. O trabalho da educação que acontece nos encontros, nos afetos e nas relações. Que está nas escolas, mais também além delas e por isso não se restringe à docência. Está no âmbito da micropolítica, como atenção e avaliação constante das condutas e processos educativos, como capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, ter consciência do movimento em um mundo que não é estático.

Trabalhar sujeitos e escola a partir da ideia de experiência, implica trabalhar a partir de algo que não está dado, portanto, a partir do que acontece para além do institucional, do que nos acontece, para além de uma certa relação com o conhecimento. Do ponto de vista da pesquisa que temos feito, a escola e os sujeitos são pensados a partir das marcas da experiência, do fluxo de acontecimentos que suspendem certos entendimentos do que são a escola e os sujeitos que a habitam - a escola moderna, o sujeito moderno. Trata-se de suspender as representações que habitam nossos modos de pensar e de nos relacionarmos com a escola como pesquisadores; de buscarmos outras formas de perguntar, tensionando conceitos, ousando operar a partir de relações menos seguras, enfrentando as dificuldades metodológicas inerentes a um pensar que aceita abandonar o conforto das certezas. Assim, acompanhamos o trabalho da educação, e não só o trabalho docente, a partir da singularidade e multiplicidade das suas manifestações fecundidade pautada no intempestivo. (GESTE, 2018)

Essa pesquisa compreende que os coletivos parentais de educação são mobilizados por famílias que tem uma intenção educativa, um projeto do que é ser humano. Mesmo que o entendimento do que é ser humano seja aberto, um devir, ele existe e se reflete nas práticas educativas desses espaços, no entendimento do que é ser criança, nas perspectivas quanto ao trabalho da educação para primeira infância e nos discursos que narram o que são esses espaços. Como vivenciam essa experiência do coletivo parental?

#### 4. O QUE OS SUJEITOS INSERIDOS NOS COLETIVOS PARENTAIS CARIOCAS NARRAM SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS NESSES ESPAÇOS?

##### **Começos, recomeços e fins**

Não há pretensão aqui em descrever ou categorizar o que é um coletivo parental, mas sim compreender como essas iniciativas existem sem a tutela do Estado, portanto alheias às normatizações que as instituições educativas estão subordinadas. Essa condição “anárquica” pode trazer a possibilidade de espaços educativos livres para organizar, pensar e criar seus modos de existência, mas não implica que esses coletivos busquem romper com práticas escolares ou proporcionar uma educação transgressora. Investigar por que essas pessoas estão juntas construindo coletivamente esse “novo”<sup>46</sup> lugar da infância carioca, estes espaços de educação alternativos às creches e escolas, suscita a questão central deste trabalho: quais os sentidos de alternativo que emergem nas práticas dos coletivos parentais cariocas? Essas iniciativas são habitadas por sujeitos - pais, mães e educadores - que se unem por diversas motivações, mas com um interesse em comum: atuar em um espaço de educação alternativo aos espaços escolares. Espaços que se entendem como creches, coletivos parentais, coletivo de cuidados ou outras identificações.

Esse capítulo aborda através de uma narrativa polifônica dos diferentes atores envolvidos nesses processos as relações entre as perspectivas, expectativas e práticas do trabalho da educação nos coletivos parentais cariocas. A começar pela motivação inicial desses sujeitos a mobilizarem as iniciativas nas quais se inserem. Fernandes (2015) descreve esse processo inicial do Coletivo Casa Escola, um grupo que se conheceu enquanto estudantes de um curso de Pós-Graduação com a temática: Corpo, Diferença e Educação na Faculdade de Dança Angel Vianna. Relata que as lembranças do espaço escolar para alguns adultos e as experiências como professores para outros, traziam a sensação de não pertencimento à instituição escolar normativa. Ressalta que embora algumas famílias reconhecessem alguns espaços educativos como uma possibilidade, não poderiam arcar com os custos.

A inadequação ao serviço oferecido mobilizou estas famílias a se unirem para construírem juntas um espaço/tempo educativo para seus filhos e, porque não dizer, para si próprios. Nosso objetivo principal era romper com um modelo tradicional de educação, e nossas principais críticas a este modelo eram a desvalorização do corpo nos ambientes educativos, a relação autoritária existente entre o educador e a criança,

---

<sup>46</sup> Embora haja outras configurações mais antigas que apresentam similaridades, como por exemplo, as creches domiciliares e as creches comunitárias, os coletivos parentais em sua organização (reuniões entre os membros, encontros com outros coletivos, a presença da figura de um educador parental) e mobilização (muitas vezes através de anúncios nas redes sociais) possuem peculiaridades que serão abordadas ao longo do texto.

a imposição de atividades para serem desenvolvidas em um tempo pré-determinado (desconsiderando a potencialidade e os ritmos individuais), a falta de contato com o entorno e a limitada participação da família, especialmente dos homens, nas dinâmicas pedagógicas. Nos empenhamos, então, na escrita de um projeto educativo próprio, aproveitando a flexibilidade de tempo e os talentos de cada um, pensando naquilo que poderíamos fornecer, além da presença e além do cuidado. Decidimos pesquisar novas práticas, estudar teóricos da pedagogia, conhecer novos olhares e caminhos já traçados, para então construir um projeto coletivo de educação para a autonomia e a liberdade. (FERNANDES, 2015, p.49)

A dissertação de Fernandes foi defendida em 2015. É interessante observar os diversos processos que construíram o que hoje é a CasaEscola, que é tanta coisa! Ler a narrativa da autora que foi minha parceira de trabalho nesse coletivo durante os anos de 2017 e 2018, em um período posterior a seu processo de mestrado ilustra a intensidade de acontecimentos que habitam essa iniciativa. Espaço de criação, movimento, muito estudo e engajamento que segue firme e forte nos seus seis anos de existência. O coletivo começou em 2013 com grupo de estudos, conforme já foi colocado anteriormente no capítulo 2. No ano seguinte iniciaram a rotina com as crianças e se consolidaram com a presença de 6 famílias. Embora a iniciativa trabalhe com crianças em idades diversas, nesse mesmo ano, a partir da chegada da segunda filha de uma dessas famílias, cria-se um novo grupo para acolher esse bebê, que apresentava demandas bem distintas das crianças do coletivo que então já estavam na faixa de dois anos de idade. Mobiliza-se então mais famílias com bebês e o coletivo cresce, quase dobra de tamanho. A partir desse crescimento de famílias envolvidas, alugaram um espaço em 2015.

Foi um passo importantíssimo para o projeto e ao mesmo tempo um trabalho árduo de integração e escuta. Eram muitos sonhos, ideais, expectativas e a certeza de que num grupo maior, mais difícil seria chegarmos a um consenso. Precisamos então assumir as difíceis tarefas de abrir mão, ceder, ouvir, calar e hoje podemos dizer que nosso saldo foi positivo, nossos ganhos com a chegada destas novas famílias valeram todo o processo de adaptação pelo qual nós adultos tivemos que passar. E a ida para um espaço que seria usado apenas com este fim, e receberia a todos, seria o entendimento físico desta união entre os dois grupos, um aprofundamento dos nossos laços afetivos (p.52)

Esse é um relato de Fernandes sobre o acolhimento dos recém-chegados no período de sua escrita. Três anos depois, **G.F** que assim como Fernandes é mãe, educadora<sup>47</sup> e uma das fundadoras da CasaEscola, também está escrevendo uma dissertação sobre a experiência do coletivo, fato que já foi colocado no capítulo 2. **G.F** mobilizou um encontro para compartilhar com o grupo o que estava se desenhando, a partir de seu exame de qualificação na escrita sobre o coletivo. “*Falar da CasaEscola é falar da história de muitas famílias,*

---

<sup>47</sup> Ressaltando que nessa escrita, os sujeitos referidos como educadores no contexto dos coletivos parentais, são aqueles remunerados para exercer esse trabalho.

*muitas vidas*” e por isso sentiu a necessidade de expor o desenho da pesquisa e escutar como as pessoas inseridas nesse espaço compreendiam sua enunciação e o que tinham a colocar. Entre muitos outros assuntos abordados, faz a seguinte afirmação sobre as chegadas das famílias:

*Na nossa história, cada família que entra vai trazendo mil coisas e aí a gente vai repensando e vai mudando muita coisa. Por mais que a gente não tenha sentado para reescrever o nosso projeto, no cotidiano a gente já mudou muita coisa. Essas famílias que vão entrando, vão redesenhando. Eu vou pensando a entrada dessas famílias como possibilidade da gente se repensar, repensar nossas práticas e a nós mesmos. Como essas chegadas vão reverberando e desenhando outros processos.<sup>48</sup>*

O coletivo tem uma história, princípios, uma bagagem e entendimentos que são fruto de uma construção coletiva dos sujeitos envolvidos nesse processo. Como não se perder nessas renovações? Apesar da abertura do grupo e da consciência de que nem todos estão envolvidos da mesma maneira, que há gradações de participação, **G.F** acredita que a presença de famílias mais engajadas, alicerçam o coletivo: *um grande núcleo da casa escola se dedicou desde sempre. Nosso núcleo quando começou, a gente ficou seis, sete meses só estudando*<sup>49</sup>. Se refere ao período em que pararam para pensar, buscar inspirações e estudos, se prepararam para se entender enquanto coletivo antes de iniciar a rotina com as crianças.

Trabalhamos em meio ao barulho, cuidando dos pequenos, deixando que eles brincassem e, ao mesmo tempo, dialogando sobre as implicações da nossa escolha. Pensamos que devíamos focar nas relações, na criação de um espaço/tempo que nos permitisse descobrir um caminho de formação que propiciasse e descrevesse interações entre pessoas, materiais e espaços – a casa e além. Entendemos que se tratava de sincronizar tempos vitais e de aprendizagem, por meio da construção de um espaço de criação, brincadeira, vivência e pesquisa. (FERNANDES, 2015, p.49)

Um caminho que foi traçado em conjunto, uma construção coletiva: *uma relação que todo mundo que estava ali, queria estar em reunião, queria estudar, queria fazer tudo.*<sup>50</sup>A partir das colocações de **G.F** e Fernandes (2015) pode-se fazer um paralelo a uma gestação, a Casaescola foi gerida coletivamente. De forma literal, pelo fato das famílias que encabeçaram a iniciativa estarem em relação antes da gestação, enquanto estudantes, e vivenciaram o processo de gravidez juntas. E subjetivamente, porque houve um investimento em múltiplos sentidos, se debruçaram na construção, dedicaram um tempo considerável ao processo de elaboração do coletivo. **G.F**, assim como Fernandes (2015) também problematiza o maior o fluxo de pessoas nesse espaço, como um desafio maior, mais

<sup>48</sup> Conversa gravada em outubro de 2018

<sup>49</sup> Conversa gravada em outubro de 2018

<sup>50</sup> Conversa gravada com **G.F** em fevereiro de 2019

complexo, mas esse questionamento vem em outro tempo, outra conjuntura, em 2018. A história se repete e surge novamente a necessidade de criar um novo grupo para acolher duas bebês de famílias do coletivo. Então, além do abre alas em 2013, houve a inserção desses dois grupos, 2015 e 2018, a partir da demanda de famílias que viviam a segunda experiência de ter um filho. É importante ressaltar que além desses marcos, dessas duas “chegadas coletivas”, outras famílias se inseriram na iniciativa durante esses seis anos, mas de forma pulverizada, uma minoria compondo com a configuração que se apresentava. Em 2018, a CasaEscola fechou o ano com 20 famílias no total, 7 do grupo mais recente nomeado como “menores” que começaram ano passado e 13 dos veteranos. **G.F** relata em fevereiro de 2019:

*Marcamos uma reunião para todo mundo olhar para o projeto da casa escola e pensar: isso não tem mais a ver com a gente, isso mudou, isso a gente já discutiu na roda de conversa, isso todo mundo tem que saber (...) acho que a gente tinha que ter feito isso ano passado. De trazer todo mundo e dizer: gente, olha só, tudo bem que cada um aqui tem um nível de envolvimento. Temos pessoas que raramente vem a reunião, mas precisa haver um entendimento, de coisas básicas: não falar para criança que determinada atitude é feia, falar na altura da criança, não gritar, coisas básicas da presença do adulto que todo mundo tem que saber. É tudo o jeito do adulto estar ali. Tem coisa que não dá. Mas por ser essa dinâmica de reunião de sete horas. De todo mundo estar aqui pelo menos uma vez na semana, a gente também não pode exigir o mesmo envolvimento. Até para essa coisa de pensar a educação. Uma coisa é um grupo, como no começo de seis pessoas. Etambémesse novo grupo que iniciamos agora em 2018 com 7 famílias. É muito mais fácil de se comunicar. Quando é um grupo de 12, 14 famílias é muito mais complexo. Se tem um pai ausente que aparece uma vez ou outra, são tantos detalhes para administrar...que essa coisa da nossa formação. Que acredito ser da nossa formação. No sentido de sair da forma, transbordar, de sair dos limites de buscar outras coisas, esse desejo! Nem todo mundo consegue, mas todo mundo precisa saber que isso é importante. Tem que ter um encontro por ano que esteja todo mundo. Se não der para estar o casal que pelo menos uma pessoa esteja. Para entender: a casa escola é isso. Quer estar aqui? Você tem que minimamente se aproximar desses valores, ou pesquisar, ou entender.<sup>51</sup>*

Portanto, ao mesmo tempo que a CasaEscola é um espaço aberto para se transformar e agregar há um cuidado nessas chegadas. Algumas pessoas entram em contato com o coletivo querendo saber se tem vaga na iniciativa. Uma pergunta que não dá para ser respondida na lógica da CasaEscola, primeiro porque mesmo que haja uma demanda por novas famílias para o coletivo se sustentar não basta que a pessoa interessada tenha tempo, interesse e dinheiro para arcar com o valor mensal da iniciativa. Essa família precisa se aproximar, passar uma tarde pelo menos com a gente, conversar, estar em relação para entender se a CasaEscola vai ao encontro do que ela quer e se para iniciativa essa família agrega. Nem todos contribuem com o mesmo tempo de dedicação e valor financeiro, as dificuldades em relação a esses dois aspectos entre outros são acolhidas na medida que o

---

<sup>51</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019

coletivo se sustente. Migliorin (2013) afirma que nos coletivos há uma lógica distinta da que impregna as instituições: “a manutenção da intensidade que atravessa um coletivo depende da possibilidade de suportar e fomentar a coabitação de velocidades distintas, presenças inconstantes e dedicações não mensuráveis em dinheiro ou tempo, uma vez que são as intensidades transindividuais que garantem a força irradiadora do coletivo”. (p.3). Afirmando como educadora que atuou na CasaEscola que não há uma dinâmica de cobrança, de apontar as faltas e ausências do outro, mas sim um movimento de preencher os buracos, de pedir ajuda, de colocar que não será possível a presença em certos momentos. Tanto nas contribuições financeiras quanto na presença. Reiterando a fala de **G. F** que é necessário o mínimo de engajamento por pelo menos um membro da família para estar no coletivo, esse envolvimento não é necessariamente linear e nem equalizável com outras formas de compor esse espaço. Isso se faz possível porque há sempre um núcleo de pessoas militando pela CasaEscola.

O Coletivo Casa Viva, em Niterói, é inaugurado em novembro de 2014. **C.F.**, mãe e uma das idealizadoras da iniciativa, conta<sup>52</sup> que o grupo se encontrou através do parto humanizado e afirma: “já éramos famílias que estavam pensando diferente sobre o nascimento, diferente do senso comum”. Conforme as crianças foram crescendo, as famílias continuaram a se encontrar, principalmente as mulheres e começaram a pensar sobre o processo educativo de seus filhos. Consideravam o custo das escolas elevado, havia todo um sistema que não concordavam, além das relações com as famílias que entendiam ser muito frias nas creches tradicionais: “deixa na porta e pega na porta”. Foi então que **C.F.** foi a um piquenique<sup>53</sup> dos coletivos parentais no Parque Guinle e conheceu a proposta das creches parentais em meados de 2014. **C.F.** relata que no período não havia nenhuma outra iniciativa em Niterói. Depois desse evento mobilizou algumas famílias que estavam envolvidas no movimento de parto natural e criaram a iniciativa que a princípio era denominada Mãedioca e funcionava na casa de uma das famílias.

*A gente inventou isso. Todos os modelos que eu sabia que existia, a gente fez um diferente. Porque combinava com o que a gente queria, com o que a gente precisava, com o que a gente tinha disponível e foi assim que nasceu.*<sup>54</sup>

*Não sabia muito bem o que queria só sabia que queria algo diferente do que recebi, do que aprendi na faculdade sobre ser uma educadora e diferente inclusive do que eu oferecia para os meus alunos.*<sup>55</sup>

Essa configuração existiu até outubro de 2015 quando a família que acolhia a creche

<sup>52</sup> Via áudio no *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>53</sup> Esse encontro foi mencionado no capítulo 2.

<sup>54</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HvYDbioQTAW&feature=youtu.be>, acesso em fevereiro de 2019.

<sup>55</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HvYDbioQTAW&feature=youtu.be>, acesso em fevereiro de 2019.

em sua casa saiu do grupo. A partir de então se organizavam através do rodízio de casas até 2016. *C.F* afirma que aos poucos entendeu que aquele processo era mais do que um projeto de educação, era um projeto de vida, que reverberava “*nas nossas casas, nas nossas famílias, nas nossas vidas*”. No final de 2016 entraram outras famílias e surgiu a oportunidade de alugar um espaço, *C.F.* então se mudou para o bairro onde o espaço do coletivo foi alugado. Em 2018 o coletivo se abriu e cresceu, chegando a atender 15 famílias: “*as famílias chegavam pelos seguintes motivos nos coletivos: algumas porque estavam questionando a educação equeriam fazer diferente e outras por algum comodismo ou porque gostavam da ideia de participar da vida dos filhos, mas não tinham questionamentos as coisas que eram oferecidas*”

Esse coletivo se desmembrou devido à falta de alinhamento dos sujeitos envolvidos e deu origem a outra iniciativa além da Casa Viva. *C.F* narra que o coletivo já passou por muitos processos nos seus 5 anos de idade. Se denominavam creche parental e hoje não se entendem através dessa nomenclatura. Hoje se consideram coletivo parental e muito provavelmente vão se nomear como comunidade de aprendizagem ou coletivo de aprendizagem. Atribui essas mudanças ao amadurecimento do grupo: *o grupo ficou menor, mas está mais estruturado. Tivemos acompanhamento terapêutico o ano inteiro*<sup>56</sup>. Para além da nomenclatura, *C.F.*, quanto a maturidade do grupo afirma que o coletivo tem acordos e eles são cumpridos, mas estão em estado constante de construção e mudança. Além de se sentir segura com o alinhamento que os acordos trazem, destaca a possibilidade de participar ao invés de delegar.

*Eu confio tanto nas pessoas que estão lá que mesmo quando não é meu dia no coletivo é como se eu estivesse lá. Eu tenho muita confiança e por isso não preciso receber, foto, vídeo, relatório de tudo que aconteceu ou de qualquer manchinha diferente que aparece porque eu tenho certeza que tudo que eu acredito está lá dentro e está sendo respeitado. Se algo fugir do combinado isso será conversado. Então a confiança é muito forte.*<sup>57</sup>

Pode se entender através das colocações de *C.F* uma certa militância, melhor dizendo um ativismo na experiência desse coletivo que implicou que mudasse seu endereço, por exemplo. Um engajamento no processo educativo durante os cinco anos de existência da iniciativa que está em constante transformação refletindo nas nomenclaturas, formas de estruturação e sujeitos envolvidos nesse processo: “*toda semana há 5 anos me pergunto: é*

<sup>56</sup> Via áudio whatsapp em janeiro de 2019.

<sup>57</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HvYDbioQTAw&feature=youtu.be>, acesso em fevereiro de 2019.



*para eu estar aqui mesmo? Porque dá trabalho, né? Trabalho que me faz crescer. Para ser uma pessoa melhor no mundo. No início era a extensão da minha casa. Hoje é meu projeto de vida”.*<sup>58</sup>

**C.F** é ainda mais enfática em suas colocações do que **G.F** quanto ao engajamento, militância pelo Coletivo, definindo A Casa Viva como um projeto de vida. Tanto no Coletivo CasaEscola quanto na Casa Viva, há a colocação sobre o trabalho do adulto nesses espaços, a necessidade de formação constante, de pesquisa educativa. São iniciativas que resistem e crescem. Enquanto a CasaEscola se multiplica dentro da sua estrutura na formação e novos grupos, agregando outras gerações, a Casa Viva se desmembrou em dois coletivos, deu origem a outra dinâmica.

A narrativa da experiência em outra iniciativa que existiu por menos de um ano, ilustra um outro processo. **M.Y**, mãe do Coletivo Ninho, relata<sup>59</sup> que o encontro inicial do coletivo foi através de uma postagem em um grupo de *facebook*<sup>60</sup> no início de 2018 que uniu 3 famílias, logo depois em contato com outro coletivo conheceu a quarta família. Conta que estavam muito afinados em compartilhar o cuidado das crianças, mas desde o princípio houve a demanda de buscar pelo menos mais uma família para a escala ficar mais estável. Acredita que esse fator desgastou o grupo. Inicialmente, o coletivo existiu com 4 famílias, depois passaram a ser 5 onde três residiam na região da Tijuca, uma em Bento Ribeiro e outra na Glória. Consideravam inviável o rodízio entre essas 5 casas em endereços tão distintos, por isso o coletivo funcionava nas três residências na Tijuca. **M.Y** relata que o fato do rodízio de 5 famílias se alternar em 3 casas foi trazendo desconfortos por parte das famílias que não podiam acolher o coletivo por uma questão de dinâmica, por conta do deslocamento que suas moradias demandavam. Houve então um movimento da iniciativa na busca de espaços possíveis de acolhimento para o grupo que não vingaram. Esse cenário foi somado ao fato das duas crianças que não residiam na Tijuca serem maiores e estarem em outra fase do desenvolvimento. Segundo **M.Y**, havia uma diferença de idade onde “os dois maiores” já verbalizavam diante situações de conflito enquanto os três menores, não tinham esse recurso, batiam e mordiam. As duas famílias que não residiam na Tijuca acabaram saindo do coletivo.

**G.O**, a mãe de uma dessas crianças “mais velha”, que saiu do Coletivo Ninho, fez o seguinte relato sobre a saída de sua família: “*não queria compactuar com a forma que os*

<sup>58</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=HvYDbioQTAW&feature=youtu.be>, acesso em fevereiro de 2019.

<sup>59</sup> Via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>60</sup> <https://www.facebook.com/groups/694051303994237/>, acesso em fevereiro de 2019.

*conflitos estavam sendo vividos dentro do grupo, sabe? As crianças estavam sendo contidas fisicamente. Tinha um discurso que as crianças maiores precisavam se afastar dos pequenos porque os menores não entendiam o que os maiores falavam.* Afirma que não acreditava nessa separação. Apesar de ter uma boa relação com as outras famílias, acredita que depois de sua saída o arranjo entre as crianças da mesma idade possibilitou que eles se entendessem melhor. Embora, considere que a relação entre crianças de diversas idades seja potente e que os “menores” tinham capacidade cognitiva para entender muita coisa, “*eram crianças de quase dois anos*”, considera que a dinâmica do grupo colocava os menores em um lugar de “*não entendimento*”. A conversa com **G.O** ocorreu no início de maio de 2018. Depois das saídas de duas famílias, a iniciativa se fragilizou, uma família mudou de bairro e não pode continuar. **M.Y** narra que nesse período de consciência do fim, repentinamente surgiram muitas pessoas interessadas, o coletivo então tomou fôlego e chegaram a existir com 9 famílias, porém o coletivo só se sustentou por mais um mês e findou.

*Tinha desde uma família que estava muito entregue a construção do coletivo com uma bebê com menos de seis meses de idade ao mais velho que estava para fazer 2 anos. Era um espectro muito amplo. Foi muita doideira. A gente achou que ia rolar porque tinha muita gente, as pessoas queriam. Tinha tudo para dar certo, só que não. É muito delicado esse arranjo. As famílias têm que estar muito, muito, muito sintonizadas e ainda sim muito disponíveis para conversa, para dialogar e construir juntos porque somos muito diferentes então tem sempre pontos a acertar e tudo mais.<sup>61</sup>*

Além das questões relacionais havia também uma limitação de orçamento e restrição de alguns a oferecer o espaço casa. Um período complicado, segundo **M.Y** porque não sabiam se o coletivo iria continuar no mês seguinte trazendo instabilidade para as famílias e para educadora inserida na iniciativa. Afirma que nessa conjuntura as pessoas estavam muito confusas em relação ao que era aquele coletivo, algumas famílias muito inseguras. Relata que uma família tinha o objetivo de participar todos os dias do coletivo até a criança completar 3 anos: “*Não fluiu. Não tinha como fluir com objetivos tão diferentes. Cada um queria uma coisa. Coisas que não era o que a gente estava fazendo, partilhar os cuidados, porque eu e a outra mãe que estava desde o começo do coletivo precisávamos de tempo livre. A galera queria conviver, estar junto*”<sup>62</sup>

Em seus oito meses de existência, menos que uma gestação, o coletivo passou, por configurações bem diversas, na fala dessa mãe o momento em que afirma o alinhamento das famílias é o início de coletivo. O que transparece é que havia um desejo grande por parte de **M.Y** que o coletivo acontecesse, mas nem sempre, durante o percurso dessa iniciativa,

<sup>61</sup> Via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>62</sup> Via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

encontrou parcerias afinadas com suas expectativas, perspectivas e práticas:

*Um coletivo parental é muito aquilo o que a gente faz dele. Um coletivo pode ser para gente, o formato geral que a gente vê é de partilha de cuidados, da gente se revezar no cuidado com os filhos, mas essa não era a ideia que dominava o imaginário das pessoas. Aí tem várias questões difíceis, sensíveis de lidar que é deixar seu filho com uma outra pessoa. Isso exige muita confiança. Exige muito alinhamento. Muita entrega, né? É algo delicado. As famílias têm que estar muito disponíveis para as conversas.<sup>63</sup>*

*Esse lance da mordida, meu filho batia e mordia as outras crianças e eu não sabia lidar muito bem. Meu primeiro filho. Então são muitas questões para gente dar conta. É bem desgastante, mas é muito enriquecedor, porque a gente aprende junto, a gente não está só, tem uma rede para nos dar suporte.<sup>64</sup>*

Criar um espaço educativo e compartilhar cuidados com recém conhecidos exige no mínimo, tempo. Embora haja o relato de adversidades e contratempos como em relação aos deslocamentos, espaços, orçamentos e demandas que trazem desgastes, há muita complexidade no processo educativo. Ainda mais quando relações estão sendo inauguradas somadas a condição de muitas das famílias estarem vivenciando pela primeira vez a experiência de ter um filho. Uma das educadoras que atuou nessa iniciativa afirmou: *a minha visão do coletivo é que ele é muito mais um caleidoscópio do que um ninho. A minha visão é que ele está há muito tempo tentando se alinhar que mais parece uma dança maluca de pessoas, querer e não querer.*<sup>66</sup> Houve tempo e entendimento sobre o que era aquele coletivo? Retomando a colocação de *G.F* sobre uma base de sujeitos engajados na iniciativa, que militam pelo coletivo, que movimentam, um núcleo que é combustível para que ele caminhe. Deslocando esse entendimento para o coletivo Ninho, em que em determinado momento inseriu de uma só vez um quantitativo maior que o triplo de pessoas que estavam afinadas e engajadas na iniciativa. Dessa forma as perspectivas e expectativas quanto ao que seria esse coletivo parental se perdeu, nessa inserção de tantos novos, esses desejos de diversas famílias quanto ao que seria esse espaço não se encontraram o que inviabilizaria uma prática fluída e afinada.

O Coletivo Ninho agregou muitos “desconhecidos”, em diversos momentos. Uma quantidade grande de famílias que passou pela iniciativa em um período curto de tempo, diante de toda complexidade que o trabalho da educação exige. Uma estrutura que não está dada e que exige engajamento, envolvimento para ser construída diante de um tráfego intenso de pessoas diversas, de famílias, muitas marinheiras nessa primeira viagem de ter um filho. Houve tempo e espaço para alinhar, construir e entender o que é esse coletivo?

Há, portanto, o entendimento a partir da experiência desses três coletivos, a

<sup>63</sup> Via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>64</sup> Via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

importância do alinhamento entre as famílias quanto as perspectivas de estar em um coletivo. **P.R.**, mãe com experiência em 3 coletivos distintos afirma quanto a mobilização das famílias nessas iniciativas: *tem gente que faz por questão ideológica, tem gente que faz por questão financeira, tem gente que faz por questão de comodidade, tem gente que faz por uma questão mesmo de cercar as crianças, as motivações são várias.* Além das muitas variáveis quanto ao desejo de mobilizar, criar ou se inserir em um coletivo, ainda existem as questões e demandas cotidianas que não foram previstas ou pensadas. Essas adversidades que se apresentam fortalecem e amadurecem a iniciativa ou fragilizam, provocam evasão e até o fim do coletivo. Nesses espaços em que não há contratos e nenhum acordo formal, é a partir da mobilização do grupo diante situações de adversas que os votos são renovados, parcerias firmadas e as iniciativas vão criando identidade e se fortalecendo.

De acordo com o levantamento a formação dos coletivos é majoritariamente uma mobilização das famílias, mas a história do Coletivo de Laranjeiras é um pouco diferente. **H.C.**, uma das educadoras relata que no final de 2017 estava organizando a formação de uma iniciativa com quatro famílias quando uma mãe que ela conhecia entrou em contato a convidando para ser educadora do coletivo que estava mobilizando com outras quatro famílias. Resolveram então fundir e iniciar um só coletivo.

*O coletivo de laranjeiras é uma situação diferente porque ele vem de um desdobramento de uma escola. É muito peculiar porque veio de um projeto piloto de uma escola, o Pólen, que era uma prestação de serviço, mas com muita participação dos pais. Então, por mais que fosse uma prestação de serviço tinha uma sensação de comunidade escolar muito forte. Aí essa escola cresce. Essa sensação de comunidade escolar se esvai e essas famílias ficam com vontade de sentir isso. Algumas delas. Outras estavam muito perdidas de onde colocar as crianças e quando falei que toparia um coletivo, elas me escolheram como professora das crianças.<sup>65</sup>*

A educadora relata que foi um desafio entender o tempo do coletivo, a necessidade de se encontrar e gerir o espaço, aprender a ser coletivo durante o seu ano de existência (que começou e terminou em 2018). Segundo, **H.C.** algumas famílias ficaram muito cansadas pelas demandas de produção, criação e engajamento que a iniciativa exigia, e optaram por matricular as crianças em escolas em 2019. Justifica esse fato por entender que esses sujeitos não têm questões com a escolarização. Outras famílias não, então “*era um grupo muito misto de desejo de escola e de ensino fora da escola. Então acho que isso trazia também tensões para as relações.*”<sup>66</sup> Atribui o término do coletivo também a mais algumas razões: a notícia da sua impossibilidade de continuar na iniciativa em 2019 por motivo de viagem somada a comunicação de uma das mães- que disponibilizava sua casa como base do grupo- de que

<sup>65</sup> Colocação da educadora no encontro de educadores parentais em maio de 2018.

<sup>66</sup> Conversa com a educadora que foi gravada em dezembro de 2018.

não poderia mais acolher o coletivo. De acordo com **H.C.**, além de toda essa conjuntura que já desestabilizou o grupo houve a chegada de uma família no segundo semestre que iluminou todas as faltas ao invés de enaltecer o que estava acontecendo: *“colocou um marca-texto nas nossas falhas e só conseguiu falar disso. E na verdade falhas que ela enxergava como falhas e que nem todos enxergavam como falhas, que até víamos como avanço, como construção.”*<sup>67</sup>

Como se dá esse processo da inserção de famílias dentro de um coletivo que já existe? A adesão de novas famílias no percurso dessas iniciativas estudadas são uma constante, são famílias que se inserem nesse processo educativo e não somente as crianças, pois há uma demanda desses pais participarem ativamente do cotidiano com as crianças. **H.C** acredita que os encontros entre as famílias são fundamentais para a saúde do coletivo que precisa estar afinado para construir a prática e fortalecido para inserir e acolher os que chegam. Conta que as reuniões no primeiro semestre eram muito confusas porque nesse eram sempre durante a semana depois a rotina com as crianças que permaneciam no espaço, já cansadas da rotina e demandando atenção. De acordo com a educadora, esses encontros exigem um tempo, uma qualidade do encontro que esse grupo conseguiu no segundo semestre quando as relações já estavam um pouco desgastadas.

No primeiro semestre as reuniões foram muito ruins. Muitos atravessamentos. Uma pessoa fala aí outra vem e fala em cima. Muito assuntos abertos e nenhum fechado. No segundo semestre o grupo foi amadurecendo mais, aprendendo a fazer reunião, mas acho que tinha isso desse tempo. Dava 7h30, 8h as crianças já estavam panizando. Todo mundo tinha que ir embora, então tínhamos reuniões que levantavam muita poeira. Muita coisa para fazer, mas não consegui dar conta. Ia na praticidade, então tinha muita coisa que a gente resolvia no *whatsapp* que deu uma desgastada nas relações também, sabe? Assuntos densos colocados no *whatsapp* ao invés de ao vivo. Uns textões, umas comunicações importantes<sup>68</sup>

A educadora compara esses encontros com as reuniões de outro coletivo em que atuou e afirma que havia uma qualidade, uma disponibilidade de passar um sábado muitas horas conversando para tecer o coletivo. Considera essa disponibilidade imprescindível: “é o que faz a coisa continuar fortalecida, essas reuniões recarregam o grupo de afeto” se referindo aos encontros do outro coletivo que atuou, a CasaEscola. **G. F** reitera sobre a reunião mobilizada pelo coletivo para afinar os entendimentos os sujeitos envolvidos nesses processos.

*Então a ideia de marcar uma reunião com essas pessoas. Fazer uma contextualização. O que é a casa escola? O que foi o projeto 2013 e o que é o projeto 2019 o que já aconteceu nisso tudo e o que você entende de infância? O que você entende de presença do adulto? De fazer uma dinâmica que isso venha à tona e a partir daí a gente construir um grupo de estudos para discutir alguns temas que vão sair desse encontro. Desejando que as pessoas estejam a fim de estudar e de conversar. Mas se você está com uma dificuldade no seu cotidiano, com uma crítica*

<sup>67</sup> Conversa com a educadora que foi gravada em dezembro de 2018.

<sup>68</sup> Conversa com a educadora que foi gravada em dezembro de 2018

*para fazer para casa escola, então vem para esse grupo. Vamos elaborar. Não vamos ficar só apontando nas reuniões mensais. Vamos entender porque está tão distante*<sup>69</sup>

Todas essas iniciativas citadas se aut nomeiam como coletivos e se identificam com a categoria creche parental, apesar das diferentes configurações e processos enunciados, tanto em relação ao disparador, o lugar do encontro inicial quanto aos modos de existência e reinvenção. O que se pode compreender através dessas narrativas quanto as experiências nesses quatro coletivos é a importância de um alinhamento entre as perspectivas e expectativas das famílias quanto a iniciativa. Porque essa afinação se reflete nas práticas, nos encontros desses corpos e nos modos de habitar esse coletivo.

Muito relevante a colocação de **G. F** quanto a importância de um quantitativo de sujeitos que tenha uma militância na construção daquele espaço, que tenha construído relações mais consistentes. Vínculos que exigem tempo e disponibilidade para serem consolidados, um entendimento do é aquele coletivo. Quando uma maioria está se entendendo. Quando tem um núcleo que já está fortalecido, essa iniciativa fica menos vulnerável. Embora haja sempre um começo que se inaugura antes da construção de vínculos, é importante a disponibilidade para o encontro, estar junto, conversar, se entender e construir o que é coletivo.

## **4.2- OS ESPAÇOS COTIDIANOS: AS CASAS E OS PASSEIOS**

### **4.2.1 *Mi casa su casa***

**P. D**, mãe de duas crianças, está em sua segunda experiência em creche parental, é francesa e atua como professora da rede privada de ensino. Foi uma das fundadoras da creche parental A Si Fon Fon, que existiu de 2014 a 2016, também é uma figura potente no movimento dos coletivos parentais do Rio. Fundou a página no *facebook* de Cuidados Coletivos de Crianças<sup>70</sup> e articulou os primeiros encontros cariocas, através da página, como já foi colocado no capítulo 2. Em conversa, relata que um dos fatores que considerou interessante na possibilidade de criar uma creche parental, era o fato de ocupar as casas das famílias: *“eu gostava bastante da ideia também de usar nossas casas porque a gente fica trabalhando o dia todo fora e nossas casas ficam vazias. Eu gostava muito da ideia de*

<sup>69</sup> Conversa com a educadora que foi gravada em fevereiro de 2019.

<sup>70</sup> <https://www.facebook.com/groups/694051303994237/> acesso em janeiro de 2019

*usar nossas casas, fazer rodízios, aproveitar mais o espaço da casa”<sup>71</sup>*



Foto 11- - Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de **P.D**



Foto 12- Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de **P.D**



Foto 14- Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de **P.D**



Foto 13 - Creche A Si Fon Fon em 2014 na casa de

<sup>71</sup> Conversa gravada em outubro de 2018.

Acreche parental, ASi Fon Fon passou por alguns formatos, mas sua configuração mais estável foi com cinco famílias, em horário integral, nos cinco dias úteis da semana. Uma vez por semana uma família acolhia a creche sendo responsável em disponibilizar o espaço, a alimentação e custear os possíveis passeios, caso fosse necessário. Participavam do cotidiano da creche, cinco crianças e um total de doze adultos que se organizavam de acordo com uma escala acordada previamente entre os membros da creche para atuar em dupla comigo ou com as outras educadoras que trabalhavam no coletivo. Atuei como educadora no A Si Fon Fon durante todo o período de existência da iniciativa que foi de 3 anos (2014, 2015 e 2016). Considerava o rodízio de casas muito interessante pela variedade de espaços e as múltiplas possibilidades de repertórios que ofereciam. Além das disposições dos objetos no ambiente, “os pais do dia” - que normalmente são os que moram nas casas onde acontece a creche<sup>72</sup> são apropriados desse espaço onde seus talentos, hábitos e hobbies se apresentam de forma intencional, ou não, nas propostas com as crianças. Um cardápio de possibilidades que se constitui como uma riqueza desse rodízio nas casas.

No caso dessa iniciativa, havia uma mãe que era artista plástica e nos dias em que a creche era em seu apartamento no bairro do Flamengo, as crianças experimentavam carimbos, construía esculturas de papelão, utilizavam uma variedade de papéis, tintas e giz. Havia também uma banheira, uma especificidade dessa casa com banhos memoráveis, por vezes o ponto alto do dia. Outro elemento peculiar que esse espaço oferecia, era o fato de que essa família tinha uma filha mais velha que estudava em uma escola a tarde e de manhã compartilhava o espaço da sua casa com a creche. Ela trazia outros repertórios de músicas, brincadeiras, livros e brinquedos. Quase sempre dividia suas manhãs como grupo, mas as vezes preferia se afastar e ficar sozinha. Enquanto outra família que residia em um apartamento menor na Lapa, mas em um prédio que tinha área comum, trazia como recursos diversos livros em francês narrado pela mãe francesa que recebia a creche e gostava de cantar. Ela tocava piano e o disponibilizava para as crianças. Também tinha uma máquina de costuras e algumas vezes costurou junto as crianças. Plantou uma horta coletiva em seu prédio e a creche participou desse processo.

Durante o período de 3 anos, as crianças frequentavam essa casa semanalmente e estabeleceram relações com os porteiros e alguns moradores. Havia uma senhora cadeirante que constantemente tomava sol compartilhando o espaço com a creche, o fato da iniciativa ocupar aquele espaço de convivência do edifício, incentivou que outras crianças utilizassem aquela área

---

<sup>72</sup> O pai e a mãe escalado para estar com as crianças.



que era pouco habitada.



Foto 14- Creche A Si Fon Fon em 2015 na casa de **H.P**



Foto 15- Creche A Si Fon Fon em 2015 na casa de **H.P**

Esses exemplos ilustram a variedade de vivências que apenas essas 2 casas dentre as 5 proporcionam sem citar as especificidades das outras três, além da ampliação das possibilidades de passeios que as diferentes localizações oferecem.

Porém, quando as crianças completaram 3 anos, os corpos cresceram e houve a necessidade de um espaço maior, outros espaços além das casas, outras crianças além das cinco, outras demandas, outros desejos e a creche findou.

O Coletivo Caracóis que existiu desde 2017 com rodízio de casas, em meados do ano de 2018, sentiu a necessidade de um espaço de acolhimento fora das casas. De acordo com o **T.P.**<sup>73</sup>, educador do coletivo, as casas ficaram pequenas com a entrada de mais duas crianças além das 4 e também pela justificativa de que o rodízio de casas não permitia a continuidade de algumas práticas que haviam ocorrido determinado dia em um espaço no qual só retornariam na semana seguinte. Passaram a utilizar uma casa de *coworking*, o espaço garupa no *Mworking*, como sede de acolhimento da iniciativa.

**A.B.**, outra educadora desse mesmo coletivo, ao ser questionada sobre como era o trabalho no espaço das casas, afirma que quando algo não estava adequado para receber as

<sup>73</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018

crianças isso era colocado para as famílias e sempre foi bem atendida. Entende a casa como um espaço sagrado, mas que também é seu lugar de trabalho e que as famílias que se propõem a participar de iniciativas e que se organizam dessa maneira sabem que há possíveis mudanças a serem feitas em suas casas para acolher as crianças: “quando eu chego eu me sinto no meu lugar de trabalho. Solicitei um armário com os materiais da creche em todas as casas, um espaço onde eu tenho a minha oficina e o material das crianças. Eu não posso chegar e ficar intimidada em estar naquele espaço”. Segue abaixo dois prints do *instagram* dessa iniciativa, com a foto e a descrição da imagem na rede social, que ilustram como o espaço dessas casas é preparado para receber o coletivo.



*Print 7- espaço de uma das casas dos Caracóis*

*A partir do interesse em cozinhar manifestado pelas crianças, preparamos um ambiente que possibilitasse que elas desenvolvessem ainda mais essa brincadeira*



*Print 8- espaço de uma das casas dos Caracóis*

*Partindo do pressuposto de que a criança nasce com as suas “cem linguagens”, a pedagogia de Reggio Emilia assume que os adultos têm como tarefa prioritária, a escuta e o reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, observada e atendida em sua individualidade. Essa perspectiva faz com que as escolas não trabalhem apenas com as linguagens codificadas e reconhecidas, mas reconheçam experiências reais obtidas por meio da pesquisa e de descobertas sensoriais dos próprios estudantes.*

**T.R** educadora<sup>74</sup> do coletivo Flora da Casa afirma que nessa iniciativa foi feito um grande mutirão em todas as casas para que esses espaços fossem adaptados para receber as crianças. Ressalta a importância de tornar as casas um espaço adequado em acolher a creche para que as crianças possam transitar sem muitas restrições e não entrar em um lugar de dizer não para tudo. Ressalta que as famílias nos dias que recebem o coletivo preparam as casas com café da manhã na altura das crianças e também para os adultos. Essa iniciativa funciona 4 vezes na semana, em período integral, oito horas por dia, com rodízio de casas em Laranjeiras, Flamengo e Urca.

A educadora conta que a rotina começa com a recepção nas casas, depois passeiam, no retorno as crianças dormem, almoçam quando acordam, tomam banho, brincam, às vezes passeiam novamente e no fim do dia tiram mais uma soneca. Explica que basicamente é assim que se estrutura o coletivo, mas nem sempre todos dormem no mesmo horário além de outras variáveis. A iniciativa tem 4 crianças, mas pretendem acolher mais 1. Passeiam todos os dias nas praças e arredores com as crianças que são bebês e para viabilizar essa saída precisam de 2 carrinhos e 2 *ergobabys*. Com a possível entrada de mais 1 a solução encontrada foi remanejar o coletivo de 4 dias na semana para 5 e cada dia da semana uma criança falta para que os passeios continuem sendo viabilizados.

Essa flexibilidade e arranjos reinventados para garantir certas prioridades nessas iniciativas é um aspecto comum e muito interessante. Nota-se que o espaço da casa é sempre composto com passeios nas proximidades. Portanto, o espaço das casas atravessa as paredes das moradias compondo com saídas nos arredores. **P. R.**, que já foi citada aqui nesse trabalho como representante dos coletivos parentais na audiência pública sobre a regularização desses espaços, tem experiência como mãe em três coletivos distintos. Relata que em 2016 participou da primeira iniciativa, o coletivo do Méier, que iniciou com 4 famílias que se revezavam em suas casas 4 vezes na semana e começou sem a presença de educadores. Narra que gostava muito de receber a creche em casa, cozinhar para todos e que sentia muito prazer em receber a creche. Considera essa experiência de rodízio de casas muito rica pelo fato da diversidade que apresenta, segundo **P.R** essas quatro famílias tinham formas bem diversas de habitar a casa e de se relacionar. Se impressionou com a capacidade das crianças em se adaptar e de entender com clareza em qual ambiente estavam e quais as

---

<sup>74</sup> Depoimento gravado no encontro de educadoras parentais em agosto de 2018.

regras de cada lugar “*engraçado que eles chegavam na minha casa e iam correndo para o meu quarto para ficarem pulando na cama e nunca faziam isso, por exemplo, na casa de uma outra mãe em que só podiam brincar na sala*”.<sup>75</sup>

Essa variedade de regras de funcionamento das casas não foi colocada como um fator positivo por algumas educadoras<sup>76</sup>: “*no outro coletivo que trabalhei cada um falava uma língua. Em uma casa não podia nem subir no sofá. No dia seguinte na outra casa pode subir na mesa e pular no sofá*”<sup>77</sup>, relata F. A educadora T. então complementa: “*cada casa tem necessidades diferentes e aí é sempre um frenesi*”<sup>78</sup> *É uma logística infinita que nunca se organiza*”.

Nesse encontro de educadoras parentais foi consenso que a dinâmica dos rodízios de casas, demanda alterações para tornar esses espaços adequados para receberem as crianças, de acordo com as citações anteriores em algumas iniciativas até mutirões foram feitos. O processo de ocupação das casas pelos coletivos também deixa suas marcas nesses espaços. A educadora A, com experiência em duas iniciativas relata<sup>79</sup> que tem a sensação de que o espaço das casas fica meio limitado e conta que em uma das residências que acolhia o coletivo, as crianças tinham que pedir água a ela o tempo inteiro. Solicitou que a família disponibilizasse o acesso a água de modo que as crianças pudessem ter autonomia para se servirem quando sentissem sede. Relata que parte da proposta pedagógica não era utilizada para pensar o que propor, mas simir as casas e preparar os espaços.

*Aqui a gente fala do espaço sendo o terceiro educador. Um espaço rico que reflete o interesse das crianças, onde a criança pode ser autônoma e possa criar essas potências. Um espaço que seja aberto que fale por si só, pelos materiais ricos e de exploração, que eles têm interesse e não eu como educadora quero trazer. Eu como educadora tenho notado que uma criança pega o martelo de plástico e fica batendo todos os dias, então vamos trazer algo real que ela possa martelar, que seja adequado para a idade dela, mas que funcione e ele não fique frustrado tentando martelar com um objeto de plástico que nada faz. Trazer a eles a oportunidade de poderem experimentar. Não falo em gastar dinheiro e construir uma marcenaria, mas eu vou e pergunto: o que tem na sua casa, vou abro os armários e vejo ah tem isso aqui. Vou utilizar. Vamos então utilizar esse espaço para que o que está vivo na criança tenha uma continuidade tenha uma continuidade. Tenho sorte porque os pais se abrem e não limitam meu trabalho.*

Interessante pensar como o espaço da casa se torna o lugar do coletivo, um território educativo a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam esses espaços, no depoimento citado a educadora ressalta a sorte de ter a liberdade de fazer desse

<sup>75</sup> Esse depoimento ocorreu via *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>76</sup> Esses depoimentos foram gravados no encontro de educadoras parentais em maio de 2018.

<sup>77</sup> Esses depoimentos foram gravados no encontro de educadoras parentais em maio de 2018.

<sup>78</sup> Esses depoimentos foram gravados no encontro de educadoras parentais em maio de 2018.

<sup>79</sup> Conversa gravada em maio de 2018.

espaço da casa o seu lugar de seu trabalho. E as crianças, como significam esses espaços das casas? Essa questão será retomada no item 4.2.3.

#### 4.2.2 Nossa casa, um espaço coletivo de encontro

Dentre os coletivos parentais mapeados ativos em 2018, 6 deles não fazem rodízio de casas, compartilham um espaço comum que não é a residência das famílias. Na verdade, um deles existiu em um espaço dentro da residência de uma das famílias, mas em um local adaptado para acolher o coletivo, era a base da iniciativa, o que diferencia o rodízio de casas e a adaptação intempestiva desses espaços para receber os coletivos. Há grupos que alugam locais onde constroem uma sede de acolhimento, outros se articulam com iniciativas que não são necessariamente do campo da educação e dividem um espaço ou então utilizam salas ou áreas abertas das casas de *coworking*.

Esses coletivos que possuem uma sede têm em comum o fato das crianças não serem mais bebês e a maioria deles, com exceção do Coletivo de Laranjeiras, são coletivos mais maduros, com pelo menos um ano de existência ou mais. **P.R.**, mãe com experiência em três coletivos, onde os dois primeiros funcionavam com rodízios de casas e a iniciativa da qual participa agora, possui uma sede, relata que vê muitos pontos positivos nesse espaço comum, fora das casas, principalmente para as crianças que já não são mais bebês e demandam um espaço pensado e organizado só para elas, porém confessa que o rodízio de casas fazia que ela como mãe se sentisse mais parte do coletivo.

Interessante que na minha vivência como educadora em 2 coletivos onde o primeiro funcionava em esquema de rodízio e o segundo, possui uma sede, identifico que apesar da primeira experiência ter esse caráter intimista com as casas abertas e habitadas pelo grupo, a demanda de gerenciar um espaço onde ninguém é o dono e não há um único responsável pelo local, exige maior comprometimento e envolvimento do grupo. **H.C.**, educadora que atua em 2 coletivos onde ambos possuem uma sede relata que esse espaço comum que não é a casa de ninguém, é o espaço do encontro onde os educadores são os sujeitos que habitam esses locais com maior protagonismo. O que exige do educador um trabalho de produção para manutenção daquele espaço: *“a estrutura não está garantida, você precisa encher o filtro de água, varrer o chão, pensar no material. Nós que estamos lá todos os dias, vivemos as demandas. Então ficamos mais sobrecarregadas porque a gente que está lá olha e diz: hum precisamos de um pote, quebrou a vassoura, pá, lixo, ih não tem saco de lixo”*<sup>80</sup>

<sup>80</sup> Depoimentos gravado no encontro de educadoras parentais em agosto de 2018.

Porém, esse fato de existir um espaço físico que é do coletivo, que a gestão e manutenção desse local depende de um trabalho coletivo é uma oportunidade, uma ferramenta pedagógica, pode-se dizer, para que os sujeitos envolvidos nesses processos se entendam como coletivo. Diferente do que colocou **P.R.**, sobre o fato de se sentir menos parte do coletivo na iniciativa que possui uma sede, considero a partir das minhas duas experiências que o fato de haver um espaço comum traz um comprometimento maior, há um espaço comum para ser gerido. Diferente do rodízio de casas, onde embora todos tenham responsabilidades, a demanda maior é da família que recebe o coletivo no dia. Como se essa responsabilidade maior de preparar o espaço fosse dividida homeopaticamente. Um coletivo com 5 famílias, por exemplo, em que cada uma recebe a iniciativa uma vez por semana em sua casa, há esse engajamento maior em relação ao espaço bem delimitado de acordo com os dias que estão escalados a receber o coletivo em suas casas. Cada família uma vez por semana se engaja em preparar o espaço que vai acolher a iniciativa. Enquanto nos coletivos que possuem uma base, uma sede comum, essa demanda é diária e mesmo que se organizem através de grupos de trabalhos, distribuindo funções, esse cuidado é coletivo. Essa responsabilidade na manutenção do espaço é coletiva.

No Coletivo CasaEscola, há um combinado das famílias organizarem o espaço no fim do dia quando forem buscar as crianças, o que nem sempre ocorre, alguns se responsabilizam mais e outros menos, mas as demandas diárias de limpeza e cuidado são incumbência dos sujeitos que ocuparam o espaço no dia. Pisou no espaço, se tem demanda, assume. Como colocado por **H.C.**, normalmente as educadoras por estarem mais tempo no espaço físico do coletivo acabam assumindo maior responsabilidade. Há também duas faxinas semanais, uma é feita por uma trabalhadora que já atua no coletivo desde o começo e a outra por uma família que faz permuta como desconto na mensalidade.

Além da manutenção cotidiana, organizam-se mutirões que são momentos importantes de integração entre os sujeitos, além de possibilitar que cada um contribua com seu talento e aptidão para construção e renovação daquele espaço. Uma mobilização que valoriza, escuta e olha para as crianças. Está para além da arrumação e manutenção do espaço. Discute-se e criam-se ambientes, dentro das possibilidades do Coletivo, que dialoguem com o que as crianças tem apresentado interesse. Embora, algumas ideias fiquem no âmbito do desejo e outras procrastinem, muita coisa se efetiva, é um espaço que está sempre em construção. Há a preocupação de ser um ambiente seguro, mas na mesma medida de ser convidativo, desafiador, lúdico e acolhedor. Um exemplo é um ambiente com armário embutido de madeira em que algumas portas foram retiradas e no lugar das portas foram

utilizados tecidos para que as crianças pudessem entrar e sair com tranquilidade. Esse processo do mutirão materializa o que é a CasaEscola: um espaço de construção coletiva. As fotos abaixo ilustram bem esse processo do mutirão realizado em fevereiro de 2018:



Foto 16



Foto 17



Foto 18



Foto 19



Foto 20

Interessante observar através das fotos, essas pessoas juntas, fazendo coisas. Ocupando esse espaço, arrumando, experimentado, deixando suas marcas, trocando ideias, reinventando esse lugar. Como educadora, diante do que vivi dois anos nesse coletivo, poderia dizer que o que as crianças fazem diariamente nesse espaço são mutirões. Fluidos. Movimentam os objetos e mobiliários, criam cantos, casas, lugares, pintam, costuram, constroem objetos que compõem as narrativas de suas brincadeiras. Se encontram. Ocupam esse lugar. Corpos que se apropriam desse espaço, o reinventam diariamente deixando suas marcas. O relato abaixo ilustra bem esse processo cotidiano.

*Era sexta-feira, fui a primeira a chegar no terraço e como nas últimas semanas o grupo dos menores têm subido para passarmos a tarde juntos, preparei o espaço para recebê-los. Peguei dois pneus e fiz de base para um tampão de uma mesa. Quis montar a mesa baixinha, a céu aberto para manusearmos argila juntos. Adultos, crianças e bebês. Para sentarmos no chão com uma mesa baixa de apoio vendo o céu. Logo depois, Poli chegou e ao ver a mesa que montei, abriu um sorriso e disse: Carol, eu amooooo circuito. Quanto tempo a gente não faz! E começou a pegar outros pneus para compor, com o que a priori era uma mesa, o trajeto do circuito. Expliquei qual era a proposta inicial, mas disse que havia gostado da ideia e ajudei ela, Theo e Tatau a carregar material para o nosso circuito. Quem foi chegando foi agregando. Ale pegou até a escada e uns caixotes. Benício botou um tijolo em um carrinho de mão de plástico e ficou passando no circuito diante de um tráfego intenso com bicicleta, pedestres e carrinhos durante nossa tarde. Depois ainda subiram na escada para pintar as paredes<sup>81</sup>*

---

<sup>81</sup> Anotação diário de campo em dezembro de 2018.





Foto 21



Foto 22



Foto 23

Esse relato revela muito da dinâmica desse espaço. A ideia inicial da mesa foi transformada em um circuito, que depois virou uma espécie de pista e ponte. A casa da CasaEscola tem dois ambientes: o castelo e o terraço, que são espaços de muita potência. Um lugar para as crianças que tem liberdade de passar o dia peladas, pintar a parede, subir para o mato, brincar em uma piscina desativada que parece o cenário de um filme, entre muitas outras possibilidades. Uma mobilização das crianças constante é limpar o banheiro do terraço. Pegam esponja, água e sabão e passam horas nessa função. O que é muito interessante é a concomitância de muitas coisas acontecendo ao mesmo

tempo. Como não tem um formato escolar, com atividades pré-programadas demarcadas, enquanto umas crianças estão sentadas a mesa fazendo alguma atividade manual, outras lavam o banheiro enquanto algumas brincam na piscina, por exemplo.



Foto 24

Há também momentos em que todas ou quase todas as crianças estão juntas em alguma proposta das educadoras, ou mãe e pai escalados. É um espaço de liberdade o que não significa que propostas e atividades mais dirigidas sejam mal vistas. O importante é a forma como ela é conduzida, quando não é imposta. Há espaço e tempo para o encontro espontâneo, mas também são convidadas a agregarem a seu repertório músicas, brincadeiras e atividades manuais. Não há uma forma de trazer essas propostas. Às vezes o adulto começa a fazer algo, uma pintura com determinada técnica, por exemplo, e as crianças que se interessam se aproximam, se inspiram e fazem o mesmo ou inventam outra coisa em cima da proposta. Outras podem chegar e apenas observar. Ou sentar perto, ficar junto, mas fazendo outra coisa, além do que as crianças também são muito propositivas. Segue abaixo relatos que ilustram a dinâmica nesse espaço da CasaEscola:

*Hoje o dia fluiu de forma gostosa. Levei a sacola de instrumentos, q logo se esparramaram pelo quarto. Ouvimos o CD/livro "Pedro e o Choro" todo, Henrique, Inácio, Tatau, Poli e Cora, Memê foram se chegando depois. Henrique particularmente curtiu bastante. Cora acompanhou a história tocando escaleta. Enquanto isso Nilo e Benicio estavam na cozinha com Carol. Nilo ficou tranquilo com a saída do Miguel, chamou papai algumas vezes, mas quando abrimos o saco dos instrumentos ele ficou amarradão. Benício também ficou de boa, fazendo pesquisas*

sonoras com cada instrumento, bem concentrado. A hora do lanche foi uma lindeza, o Nilo muito à vontade na mesa, manejando com gosto seu pote e garfo. Conversaram com Carol sobre como o lanche tinha chegado ali sendo da Iara, se ela não foi. Poli lavou toda a louça, um tempão, cantando na pia. Memê futucando as gavetas de material do quarto, quando olho, estão ela, Cora e Poli, com papéis e lápis cera, desenhando tranquilas. E Nilo também. Enquanto de cá, Henrique tirava suas primeiras notas na cabeça da flauta, Benício tocava a outra parte, Tatau e Inácio inventando brincadeiras entre si. Lá mais para o fim, subimos. E montamos cabana, casinhas, acampamos dentro da piscina em diversos planetas. Uns a gente ficava pesaaado, outros a gente levitava. Achamos q o melhor foi a lua. Por fim, teve um fantasma que assombrou a galera e retribuímos fazendo cosquinha. Borboletas, monstros, fantasmas que morriam e eram avivados pelo Lorenzo que animou a meia hora final. Uma delícia estar com essas crianças, que oportunidade de conexão! E que boa parceria, Carol. Cada desafio que se apresenta, é um espaço dentro que se abre, para o que não conheço, para a criação, para a relação. Amo vocês! (M.S, abril 2017)

Acabamos de descer no terraço. Chegamos no castelo e todos se organizaram em uma roda. Vamos começar a brincadeira disseram as crianças. Todas na roda. Sem exceção. Vamos esconder. 1,2,3, e já! Esconde. Esconde. De repente Tatau e Inácio saem do esconderijo e viram dinossauros caçando crianças. Em seguida começa uma brincadeira de guerra com empurrões e danças ao mesmo tempo. Uau! Isso é infância viva. (H.C, abril 2017)

Tarde delícia com a chegada de Nilo e o retorno de Benício (dá um bom nome de filme). Iniciamos a tarde no castelo. Nilo ficou de boa sem o pai. Logo subimos para o terraço. As crianças se espalharam pelo espaço circulando na maior harmonia. Henrique e Vicente brincaram muito! Eles se curtem bem! Se escondiam de ladrões. Os ladrões não chegaram (pelo menos não vi), mas a onda era montar esconderijos mirabolantes e pensar em como se defender dos possíveis invasores. Tatau e Inácio dentre as muitas brincadeiras destaco o momento em que cada um tinha garfo na mão. Os garfos eram animais ferozes que se ameaçavam. Quando os garfos ferozes começaram a fazer movimentos muito bruscos sugeri que dessem garfadas no papelão. Adoraram a ideia. Passaram um tempo garfando o papelão. A cada garfada se olhavam orgulhosos. Acho que se sentiram ferozes com o barulhinho das "dentadas" dos garfos no papelão. Zazá e Poli brincaram durante muito tempo no trepa-trepa coberto pela lona (a pedido da dupla). Ali moravam e usavam panelas e plantas. Faziam poções, entravam e saíam da morada e pareciam muito ocupadas. Manu e Memê passaram a tarde juntas. Disputaram um vaso de planta no terraço. Uma puxou de um lado e outra do outro. Puft! Arrebentou. Manu disse que não seria mais amiga da Memê. Memê disse que Manuela não iria mais para sua casa. Manu respondeu que não iria convidá-la para sua festa. Memê disse que ela também não seria convidada para sua que teria bolo, açaí e biscoito de polvilho...acabaram conversando sobre festa e a inspiração foi tanta que decidiram brincar de aniversário. Enquanto isso, Nilo mexia nas panelas com água e pedras. Passava de um recipiente para o outro, mas o que curtiu muito foi abrir a bica do banheiro. Acho que não tem brinquedo que supere uma pia na altura das crianças... Nilo foi embora por volta das 16h. Ficou sem os pais a maioria do tempo. Foi supertranquilo. Benício chegou pertinho da saída do Nilo. Não deu para sentir os 2 juntos. Estávamos todos com saudades do Benício. Ficou bem. Tranquilo. Passou um tempão brincando de lego com Henrique que enquanto brincavam imitava as caras expressivas do Benício. Descemos para o castelo umas 18h. A saída foi tranquila assim como a tarde. (relato da autora, abril 2017).

Convidei Poli para confeccionar um caderno artesanalmente. Escolhemos folhas, dobramos uma a uma, costuramos, escolhemos a capa, colamos. Ela fez quase tudo sozinha quando precisou de ajuda, pediu e estive ali para viver tudo junto à ela. Ficamos um tempo mergulhadas nesse processo. Falei que poderia ser o diário de bordo do nosso coletivo. Todo dia podemos pegar o caderno e registrar algo da tarde: um desenho, uma palavra, uma foto...Ela quis escrever uma frase inteira na primeira folha. Confirmou cada letra que sentia ser a próxima. Ao fim propus escolhermos um lugar para guardar o caderno e Poli vai até o armário, pega um tecido, estica na prateleira e cria um altar para sua obra. Pego o celular para tirar uma foto e ela

*fala: espera! Espera! Falta uma coisa! Corre até o canteiro de plantas e traz uma flor e algumas plantinhas: “agora já pode tirar foto”. (H.C, novembro 2018)*

Esses relatos estão aqui expostos para embasar o argumento de que a disponibilização do espaço da CasaEscola, os objetos, mobiliários, materiais, a liberdade e parceria com os educadores e pais escalados para habitar esse espaço é muito fértil. Muitas vezes passamquase a tarde inteira envolvidas em uma mesma brincadeira com uma narrativa que se estende e se transforma. Começam brincando que são uma família de cachorrinhos que moram em uma cabana depois se transformam em Zumbis da floresta e no fim da brincadeira são bombeiros que atendem aos chamados de emergência em um telefone improvisado. Brincadeiras que duram horas, crianças que estão ali em relação, tomando decisões, criando juntos sem a necessidade da mediação de adultos. As vezes solicitam ajuda ou convidam a brincar. É um espaço que apresenta possibilidades. Por mais que brincar sempre agregue, há muitos brinquedos e espaços que restringem as metáforas e possibilidades de criação, contaminadas por personagens, plásticos e botões que condicionam esse momento lúdico. Por isso, é precioso ver crianças tão pequenas envolvidas em brincadeiras que se estendem e que apresentam narrativas elaboradas diante de recursos muito simples: pregadores, panos, seus corpos e imaginação bastam.

### **Performando os espaços - Pequenas observações através das imagens:**



Foto 25

*Esses dois tecidos, o claro e o escuro, ficam disponíveis lado a lado para que as crianças possam se pendurar. A princípio usavam os tecidos de forma isolada. Uma criança em cada tecido. Aos poucos foram experimentando, um pé em cada tecido, certa vez Manu deitou nos dois tecidos, fazendo seu corpo de balanço. No caso da Cora, já não consigo dizer se foi antes ou depois de um pé em cada tecido, se foi antes ou depois do balanço de Manu, o que interessa aqui é relatar através desses elementos como as crianças ocupam esse espaço. Cora pegou essa gangorra de jacaré, amarrou os dois tecidos nas bases de apoio da gangorra e criou um balanço.*



Foto 26

*Cabanas que são cenários para muitas brincadeiras e histórias que as vezes duram uma tarde inteira:*



Foto 26



Foto 27



Foto 29



Foto 28



Foto 30



Foto 31



Foto 32



Foto 33

*As poltronas na primeira foto se transformaram apartamento no primeiro andar de um prédio e na segunda foto era um cavalo.:*



Foto 34



Foto 35

### Criando Objetos- Pequenas observações através das imagens:

*Essas fotos ilustram máscaras de mergulho construídas pelas crianças. Ideia que partiu delas. Os educadores só auxiliaram quando foram solicitados para cortar o fundo da garrafa e amarrar a máscara com barbante e depois testaram sua eficácia*



Foto 37



Foto 38



Foto 39

*Era a semana que antecedia nossa festa junina de 2018. Eu desenhei o contorno de um Boi em um papel Kraft com tinta preta, depois cole uns tecidos e fui pintando. Algumas crianças se aproximaram para ajudar, pintaram e enfeitaram o boi para ornamentar nossa festa. Logo depois Manu, pegou o papel e tinta e assim como eu fez o contorno e depois enfeitou seu boi que ficou incrível.*



*Poli imperceptivelmente pegou uma pá, uma garrafa pet, tecidos, cola e tinta preta e construiu um boi. Não notei o movimento até que ela chegou até a mim e pediu que eu desenhasse um chifre para o boi dela. Esse é um boi construído pela Poli*



Foto 41



Foto 42

Objetos que não são óbvios, um ateliê a disposição para que possam criar, um caos aos olhos de quem está acostumado com a assepsia normativa de espaços escolares. Um lugar que a proposta é que as crianças sejam convidadas a invenção. A maioria desses registros, se não todos, foram movimentos espontâneos. São crianças que não estão à espera de uma proposta pronta. Esse espaço da CasaEscola acolhe esses corpos livres dessas crianças que transformam diariamente esse lugar. Acontece muita coisa interessante no espaço escolar, porém há muito didatismo e pouca metáfora, a CasaEscola disponibiliza o tempo livre para criação, para um ócio que não é precário porque o ambiente disponibiliza recursos, desde deitar na rede e não fazer nada a criar uma escultura. O tempo não é marcado, não tem hora do recreio, hora da roda, hora da história, nem o tempo da chegada e saída é tão delimitado, somente o momento do lanche é que todos são convocados, mas não obrigados a estarem juntos.

A partir dessas considerações pode-se afirmar que a CasaEscola é um espaço de *skholé*? O espaço que garante esse tempo livre para o ócio e para criação? Poderia afirmar que



ao menos essa é uma busca, um caminho que não é assim nomeado *skholé* no contexto dessa iniciativa, muitas vezes quando se procura nomear o que se pretende propor nesse coletivo são práticas desescolarizadas. Nomeclaturas que parecem se opor, mas que na realidade se sobrepõem, a desescolarização que é pautada na CasaEscola é a garantia do *skholè*. Um coletivo que tem como princípio garantir um espaço/tempo para as crianças e todos que estão vivenciando essa experiência junto as crianças vivenciam esse espaço tempo de suspensão que a iniciativa busca garantir.

#### 4.2.3- Como as crianças significam esses espaços?

*Eu moro no Rio de Janeiro, o Rio de Janeiro é a minha escola, o Brasil é minha escola. Zazá*

Em um passeio na Praia Vermelha, na Urca, enquanto as crianças da CasaEscola brincavam em um parquinho com outras crianças, uniformizadas, estudantes de uma escola municipal localizada em frente ao parque, houve o seguinte diálogo: *Você vai para escola?* Pergunta um menino uniformizado para uma das crianças do coletivo que dá a seguinte resposta: *Minha escola é aqui passeando!* É curioso observar como as crianças significam esse lugar que é a CasaEscola. Houve também um período em que repetiam que a CasaEscola é uma escola para brincar e não estudar. Afirmação que não se sabe se foi apropriada de um adulto ou mesmo elaborada por uma das crianças o fato é que esse jargão ecoou por um tempo e em um dos episódios dessa fala, **M.R.**, mãe e educadora dessa iniciativa, entrevistou dizendo que na CasaEscola a gente brinca muito, mas também estuda e listou coisas que tínhamos aprendido na semana, músicas, brincadeiras e informações sobre o sistema solar.

Certa ocasião, quando trabalhava na Creche A Si Fon Fon, enquanto saía da pracinha do bairro de Fátima, carregava Nina na corcunda quando encontramos uma amiga de sua mãe que nos cumprimentou. Depois sua mãe relatou que ao encontrar essa mesma amiga ela contou que encontrou a Nina, sua filha, que estava acompanhada com uma moça. E confirmou com a Nina. Questionou se ela lembrava desse encontro e perguntou com quem ela estava acompanhada e Nina respondeu que era “Carol, a creche”. Essa afirmação ressalta o depoimento acima de **H.C.**, de que os coletivos são as pessoas. Há uma diferença em estar matriculada, em algum lugar, fazendo uso desse espaço que já existe e vai continuar existindo enquanto se sustentar. As relações com o espaço são muito distintas quando se afirma “meu filho está na creche” ao invés de “somos uma creche”, “somos um coletivo

parental”. Uma outra lógica. A educadora **H.C** relata<sup>82</sup> o que entende como potência para as crianças nesses espaços:

*Essa prática de aldeamento quando acontece acho que é a maior riqueza. A criança não ser criada só pela mãe e pelo pai dela. A criança é criada coletivamente. Ela tem a mãe e o pai como maior referência, mas tem muitos outros adultos como referência. Ela tem todos os pais dos grandes amigos da escola. E acho que tem uma coisa de ocupar as casas. Todas as casas são ocupadas por todas as crianças. Então não é a minha casa e um amiguinho vem dormir na minha casa uma vez por mês. Eu posso dormir em qualquer casa, a qualquer momento. Por todos os pais conhecerem muito bem as crianças, sabem lidar. Essa coisa da escola ser a vida. A casa escola, por exemplo, é as pessoas, essa parada de não ser um espaço físico, mas de ser as pessoas que estão compondo. Acho incrível eles trazem isso. Se a gente se encontra num sábado na praia eles vão dizer que é a CasaEscola sábado. Não tem uma coisa de estar atrelada a um espaço físico, um muro, um portão, esse espaço meu pai não entra. Eles são visitas, vem as vezes. Apesar deles entenderem que é um espaço deles, um espaço que os pais habitam, mas é deles, diferente da casa, o terraço é a casa das crianças.*

Portanto, esses coletivos são as pessoas: “há uma pragmática dos coletivos. Eles se efetivam em ato, nas atualizações dos encontros (...) Trabalho e vida se atualizam em obras, fundamentais em vários sentidos, mas nunca tomadas como o fim do coletivo. Estar junto, fazer, conectar, assim as obras são também contaminadas pela força do coletivo.” (MIGLIORIN, 2013, p.6). As escolas dessas crianças são as pessoas do coletivo. Mesmo as iniciativas que possuem uma sede, pelo fato de fazerem passeios constantes também são as pessoas que estão em movimento.

*Coletivo parental: Esse ano foi o mais feliz da Aurora. Nunca vi tanta alegria! Nunca queria ir embora do seu ambiente de aprendizado. Com mais 8 amigos passou TODAS as suas tardes brincando em quintais, florestas, fazendo das coisas simples seus brinquedos também - galhos, lama, folhas, terra. Inventava histórias coletivas, era mãe muitas vezes, por muito tempo. Gostava de cuidar. Voou todas as quartas com João do Circo, entre tecidos, árvores, madeiras eram trampolins para o colchão ou piscina. Aprendeu a nadar como aprendeu a andar, entre famílias, amigos e educadores. Havia escaladas. Helena, o acolhimento. Silvia D'almeida era garantia de colo de brincadeiras, fonte de invenções sem fim, sua amiga querida. Amanda o carinho que acalma. Liza a padaria das crianças. Elas tiveram uma padaria também. Jojô e sua tribo do fogo. Karen, as histórias sobre as famílias de comidas e sua bruxaria. Começou a se interessar pelas letras, escreveu seu nome, percorreu museus do Rio e conheceu a cidade entre seus amigos queridos. Conhece mais aventuras do que muito adulto. Andou de metrô e vlt juntos. Foram muitas aventuras. Conheceu muita gente, descobriu o prazer de se comunicar com as diferenças. Continua aprendendo semeada de alegria e curiosidade. Abel era “o estiloso”, o cachorro que foi criança junto com eles, até casamento teve. Agora chegam as férias que parecem alguma outra coisa. É estranho. Seu ano foi a melhor férias que uma criança poderia ter. Cercada de amor, afeto, respeito as suas singularidades e seu tempo, encorajamento para ser quem é, com toda sua ternura ou raiva, a se descobrir, a se expressar, a ter consciência de si e do outro, educadores atentos para ajudar a florescer o melhor dela, a famosa potência. Coletivo parental é trabalho intenso que faz tudo valer a pena. Quando expliquei que ano que vem seríamos outro coletivo, ela disse "a terra gira né mamãe".*

<sup>82</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

Esse relato foi feito no fim de 2018 por *M.V.*, mãe do Coletivo de Laranjeiras, iniciativa que encerrou um ciclo e que para o ano de 2019, enquanto algumas famílias saíram do coletivo, outras optaram por se unir a outro coletivo, a Creche Caracóis, alugaram um espaço e se transformaram em outro coletivo. Suas palavras citadas acima compõem o chamado para novas famílias desse novo coletivo. Interessante sua colocação quanto ao fato do ano de sua filha na iniciativa ser uma das melhores férias que uma criança poderia ter: brincadeira com os amigos, passeios a parques, praias, museus e centros culturais.

De acordo com *H.C.*, o maior ganho do coletivo é a criança entender que está numa grande família e como ponto negativo para as crianças que estão inseridas nessas iniciativas é a exposição delas a esse tempo de alinhar: *“as crianças podem ficar expostas a práticas que não são saudáveis porque tem famílias que não estão interessadas em fazer essa dobra sobre si, em pesquisar e sustentar ali uma prática que vai de encontro e a criança fica refém, das falhas dos projetos que estão em experimentação. A partir dessa colocação quanto a possível exposição das crianças a práticas experimentais irresponsáveis, há um trabalho da educação nos coletivos parentais? Qual é?”*

#### **4.2.4- Ocupando as ruas**

Reiterando o que já foi colocado anteriormente, os passeios e a presença de pelo menos uma educadora são características unânimes no funcionamento dos coletivos parentais cariocas mapeados em 2018. Porém, quais as motivações para essas saídas? Como esses passeios são organizados? Quais as relações que essas iniciativas estabelecem com as pessoas que transitam e habitam esses espaços? Como se relacionam, interagem e ocupam os espaços públicos?

O Coletivo Casa Escola, faz passeios semanais. Duas vezes por semana o grupo se encontra nos locais combinados. Há uma escala de passeios que é preenchida na agenda do *google* onde constam também as escalas dos lanches (cada dia uma família é escalada para preparar o lanche que é coletivo) e a escala dos adultos responsáveis pelas crianças. Nos dias em que os encontros são na sede do coletivo são dois educadores escalados para estarem com as crianças e nos dias de passeios é necessário que os pais se escalem para compor com os educadores o quantitativo de 4 adultos para estarem com as crianças.

*Na Casa Escola passeamos todas as terças e quintas, vamos a museus, parques, praias, centros culturais e algumas vezes até para casa de alguém do grupo. Os passeios são sugeridos por todas e ponderados principalmente pelos educadores que*

*analisam a viabilidade devido ao clima (frio, chuva, muito calor ou vento), deslocamento, experiências anteriores e um balanço da semana. Portanto, por mais que os passeios sejam programados com uma certa antecedência, constantemente precisamos fazer alterações no dia anterior ou no mesmo dia do passeio. Essa terça-feira reflete bem essa dinâmica da Casaescola, que pode parecer confusa e de certa forma é imprevisível mesmo, o que ao meu ver é simultaneamente é rico e desgastante. Essa abertura e flexibilidade traz a liberdade de discutir, rever e mudar os planos em cima da hora o que afeta o planejamento do dia trazendo contratempos, mas outros ganhos para grupo que investe no que é mais interessante para as crianças em detrimento da praticidade<sup>83</sup>*

Essa ocupação dos espaços públicos pelas crianças que circulam em grupo pela cidade semanalmente é muito potente. Transitam em transportes públicos, causando sempre muitos olhares curiosos porque não é comum crianças pequenas em grupo na rua, ainda mais durante a semana no horário da tarde porque está subentendido que a criança idealizada, no discurso da administração simbólica, deveria estar dentro da escola. Essa constante circulação pela cidade, traz apropriação, identificação e reconhecimento espacial, ocupam os espaços públicos, subvertendo a ordem comum, assim como no Castelo e no Terraço, entendem que a cidade é um espaço delas. Embora, constantemente sejam constrangidas por falas alheias, mãos que encostam em suas cabeças sem consentimento, adultos que mesmo sabendo que essas crianças estão sob os nossos cuidados, invadem seus espaços lhes dizendo “que vão cair”, “que é perigoso” e “que não pode”. Adultos que se incomodam como corpo infantil que se movimenta, que é livre e por isso sofrem retaliações constantes.

*Transporte público e infância é ato de resistência. A cidade não aceita a infância. Cerceia a todo momento sua expressão. Adultos com olhares opressores exigindo que elas se adequem as regras sociais do mundo adulto. Obediência é sinônimo de bem-educado. Corpos expressivos que viram gatos dentro do museu são demais para alguns. É corpo de experiência que incomoda. Correr, pular, deitar, falar alto, gargalhar, que ousadia tanta expressão junta. Meu sonho utópico é uma cidade que recebe a infância de braços abertos e brinca com ela.<sup>84</sup>*

**H.C** educadora que é autora do trecho citado acima, atua em 2 coletivos distintos, e relata<sup>85</sup> que sente diferença em estar nos espaços públicos com essas duas iniciativas. Nota que quando passeia com um desses grupos cerceia mais as crianças porque não encontra parceria para o que denomina como anarquia. Exemplifica ao narrar uma visita a um centro cultural em que as crianças do coletivo pulavam, corriam e brincavam durante o percurso da exposição e uma das mães presentes no passeio, ao ver um grupo de uma escola que

<sup>83</sup> Trecho do caderno de campo da autora, fevereiro de 2017.

<sup>84</sup> Texto do *instagram* da educadora que acompanhava uma imagem das crianças do coletivo parental em um transporte público.

<sup>85</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

participava de uma visita guiada, chamou a atenção dela e disse “*olha lá como eles são muito mais comportados do que os nossos*”. A educadora afirma acreditar que não ouviria esse tipo de comentário no outro coletivo onde identifica uma outra postura dos pais e educadores que constantemente estão dialogando e reivindicando com guardas, transeuntes e trabalhadores de parques, centros culturais e museus.

Relembra um episódio do coletivo que afirma ter “parceria para anarquia”, a CasaEscola, em uma exposição interativa para crianças, a Transborda<sup>86</sup> do Estúdio Chão no MAR<sup>87</sup>, uma intervenção arquitetônica lúdica com construções que se assemelhavam a trepa-trepa e escorrega, onde eu também estava presente. Segundo a página do estúdio sobre a intervenção arquitetônica: “um chamado à imaginação, pondo corpos de todas as formas e idades em movimento sobre pés e mãos para atravessar o muro de vidro do pilotis do Museu de Arte do Rio”<sup>88</sup>. O projeto traz um conceito que vai muito de encontro com a proposta da CasaEscola e o modo como ocupa a cidade com as crianças. Um convite aos encontros, a ocupação dos espaços públicos. Já não era a primeira vez que usufruíamos dessa proposta do Transborda, onde adultos e crianças circulavam livremente pelas instalações. Porém, nessa terceira visita, proibiram crianças menores de seis anos a usarem a instalação que era um escorrega. Ao questionar o porquê, funcionários do museu argumentaram que um adulto tinha caído e se machucado no escorrega e depois desse episódio a administração impôs essa restrição.

**R.K.**, mãe do coletivo escalada para estar nesse passeio, não concordando com o critério dos funcionários argumentava com estes sobre a incoerência da proibição pelo fato das outras obras/brinquedos disponíveis terem a mesma altura do escorrega. Além do fato das crianças ali presentes estarem acompanhadas dos responsáveis e reiterou que um corpo adulto está muito mais sujeito a se machucar do que o corpo infantil que está habituado a utilizar o escorrega. **H.C** se referia a esse dia em que **R.K.**, mãe do Coletivo CasaEscola dedicou um bom tempo argumentando com os funcionários sob essa medida que ao nosso entender era descabida e incoerente com a proposta da instalação que em sua conceituação traz a seguinte colocação: “essa construção coletiva do medo invade todos os lugares e assume as mais diversas formas, das mais etéreas às mais sólidas, das mais cristalinas às mais opacas”.<sup>89</sup>

<sup>86</sup> <http://www.estudiochao.com/TransBorda> acesso em fevereiro de 2019.

<sup>87</sup> Museu de Artes do Rio

<sup>88</sup> <http://www.estudiochao.com/TransBorda> acesso em fevereiro de 2019.

<sup>89</sup> <http://www.estudiochao.com/TransBorda> acesso em fevereiro de 2019.

Pode parecer pequeno, besteira, tinham outras instalações embora essa fosse o maior objeto de desejo das crianças. Mas além dos motivos óbvios, uma questão política de cidadania, sobre contestar posturas ou colocações que são consideradas indevidas e incoerentes, há ainda outra problemática. Os adultos que estão ali como educadores, desenvolvendo um trabalho que estimula a liberdade, o questionamento e têm o entendimento de que se aprende através da vivência, da experiência, ao explicar para aquelas crianças que estão proibidas de usar o escorrega porque a “moça não deixa”. Ou apenas replicar a mensagem de que um adulto caiu e se machucou e por isso não permitem que crianças menores de seis anos utilizem o escorrega. Um escorrega que tinha uma altura que era habitual para eles, um escorrega que não estava interdito, porque crianças maiores subiam e desciam, com um argumento que não faz sentido e por isso reproduzi-lo para as crianças sem problematiza-lo é descabido. Não pode porque só é permitido crianças maiores de seis anos: *“mas eu já fui nesse um monte de vezes”*. *“Mas porque só não pode nesse?”*<sup>90</sup>

Explicar o motivo da proibição apenas sem problematizar coloca esse adulto em um lugar de consentimento. Ou explicar o porquê da proibição, colocar que não está de acordo e não argumentar com os funcionários, coloca o adulto em uma postura de submissão. O que se pretende ilustrar é que o posicionamento dos sujeitos dessas iniciativas às imposições sobre a forma desejada e esperada das crianças se portarem nos espaços públicos é educativo. Houve esse tempo de contestação diante do impedimento de usar o escorrega, uma conversa respeitosa, mas nada breve com os funcionários que desencontro ao conceito proposto pelo Estúdio Chão. Mas logo depois acabamos montando cabanas embaixo do escorrega que estava proibido. Brincadeira que se estendeu e desfocou o impasse do escorrega. E de alguma forma brincamos acabamos brincando no escorrega.

---

<sup>90</sup> Alguns argumentos das crianças na situação narrada.



Foto 43



Foto 44



Foto 45

Houve também outro episódio, com uma represália mais violenta, em que as crianças ficaram muito expostas. Estávamos na Pista Cláudio Coutinho, em uma pedra que costumamos subir com as crianças. Local que o coletivo frequenta há anos onde essa escalada na pedra é de praxe. Em novembro de 2018 enquanto estávamos todos escalando a pedra, no caso eu estava descendo com umas crianças que estavam mais receosas e não se aventuravam a ir tão alto. Quando me aproximava do chão surgiu um guarda que chegou gritando. Falando para gente descer, fazendo movimentos bruscos com as mãos. Com muita raiva dizia que éramos irresponsáveis, que as crianças podiam cair e se machucar. O resto do grupo que estava mais acima não entendeu de imediato a situação, mas logo perceberam o que estava acontecendo e se movimentaram para descer. Eu que estava mais próxima argumentei que as crianças estavam acompanhadas de adultos, que frequentávamos o local e sempre subimos sem nenhuma questão. Ele estava com muita raiva, gritava e repetia que éramos irresponsáveis e que as crianças eram muito pequenas, Benício, uma das crianças que me acompanhava argumentou: “moço, eu sou grande” e Maria Flor complementou: “eu tô crescendo, sabia?”

Ele continuou gritando pedindo para o grupo descer logo, disse que transeuntes que passaram no local e viram a gente em cima da pedra o abordaram na saída afirmando que as crianças estavam em situação de risco. As crianças foram ficando assustadas e os adultos também porque, diante do pedido incessante do guarda pedindo para descer, as crianças que ainda estavam na pedra com outros 3 adultos, começaram a descer com pressa o que aí sim, trazia o risco de caírem. Memê, uma das crianças, começou a chorar e abraçou o guarda pedindo para ele não prender a gente, dizendo que não íamos mais subir na pedra, que ele não precisava mais ficar bravo. Diante da situação que deixou as crianças muito expostas a intervenção brusca do guarda, organizamos o segundo lanche<sup>93</sup>, para desanuviar a situação ali para as crianças. Nesse meio tempo, em que todos já tinham descido, enquanto alguns adultos conversavam com o guarda outros preparavam um lanche piquenique para as crianças que se organizaram em uma roda e fizeram uma reunião espontaneamente para conversar sobre o ocorrido.

*Achei muito maravilhoso como as crianças encontraram recursos para lidar. A roda para conversar sobre, todos falando e se ouvindo, juntos criaram uma brincadeira, um manifesto: guarda não! Guarda da prisão! Guarda cocozão! Saíam na caminhada mudando as frases e fazendo os manifestos como nos viram fazer com o ele não! Eles são muito incríveis por fazerem tudo isso com menos de 7 anos. Que crianças maravilhosas!!! (H.C, educadora)*



Apesar da reação das crianças ter surpreendido: o abraço da Memê que diante de seu nervosismo tentou acalmar o guarda, Benício e Flor argumentando que já não eram crianças pequenas, a mobilização da reunião em que conversavam sobre o fato de sempre subirem na pedra, que as crianças conseguem fazer um monte de coisas como os adultos e a passeata manifesto fechando o passeio foi interessante. Porém, como colocado anteriormente, poderiam ter caído a partir do momento em que o guarda as pressionou para descer rápido, além de terem ficado nervosas com medo de que fossemos presos. Os passeios são indiscutivelmente uma potência desse espaço, porém se estamos na rua, estamos mais expostos ao desconhecido, imprevisto e atravessamentos, tanto agradáveis quando incômodos. Segue relato abaixo sobre outra situação de uma intervenção estúpida que aconteceu com o grupo dos “menores” no segundo semestre de 2018:

*Amigues, 4a feira aconteceu um episódio bizarro no Jardim da Chácara do céu. Estávamos eu, Lu, Helô e Amanda nos cuidados do grupo dos pequenos. As crianças ficaram nuas assim que chegaram e como estava um calor infernal Luana abriu a mangueira para refrescar as crianças. Assim que ela acabou de fechar a torneira surge o cara que fica na bilheteira. Cabe ressaltar que o tempo toda a porta que liga o Museu ao jardim esteve o tempo todo fechada. As pessoas estavam entrando direto pelo portão. Então surge esse cara e começa a falar que o que estava acontecendo ali era muito feio e que nós éramos ridículas! Eu fiquei louca na hora. Perguntei o que era feio e ele disse que era as crianças nuas. Falei que não via nada de feio em crianças de 1 ano e meio, 2 anos estarem nuas. Afinal estava calor, elas são pequenas e estavam com suas mães e educadoras, mas se essa era a opinião dele que não nos interessava. Começou uma briga. Ele parecia ter saído do esgoto e só sabia vociferar que aquilo era muito feio e nós ridículas. Falou isso umas 30 vezes! Todas nós enfrentamos, tentamos falar que ele não podia a partir de uma opinião pessoal dizer o que pode ou não pode ser feito ali. Foi horrível. Já faltava pouco para o museu fechar e decidimos ir embora. Falei que era moradora de Santa e ia fazer uma carta para a direção. Além da carta o Daniel quer ir lá. Enfim...compartilhando aqui para que todos saibam e junto façamos alguma coisa. Em 5 anos de Casa Escola já passei por inúmeras situações de guardas virem reclamar, mas sempre em nome de uma burocracia do espaço e mesmo sabendo que tem uma moral pessoal também, nós conseguíamos dialogar, ainda que discordando e perdendo a paciência em algumas situações. Mas o que aconteceu essa semana foi horrível. Estamos vivendo o fascismo já e precisamos estar fortes e juntos.*

Sustentar essas saídas e suas dinâmicas de organização, se sujeitar a imprevistos como mudanças repentinas de tempo e essas intervenções esdrúxulas que são ínfimas diante da potência que é estar no espaço público, ampliando o repertório e referências das crianças é um ato de resistência. Passear constantemente com um quantitativo de 12 crianças em média, onde os adultos apesar de usufruírem dos passeios, embora exaustos diante da atenção constante de contabilizar a quantidade de crianças exaustivamente. Permitindo que desfrutem

com inteireza, mas tutelando pela segurança. Segue abaixo algumas fotos desses passeios.



Foto 46- Parque Guinle



Foto 47- Quinta da Boa Vista



Foto 50- Parque Lage



Foto 49- Praça Mauá



Foto 52- Floresta da Tijuca



Foto 51- Parque de Madureira



Foto 53- Museu Histórico Nacional



Foto 54- MAR



Foto 55- Praia Vermelha



Foto 56- Praça Mauá



Foto 57- Barca Paquetá



Foto 58 – Museu Nacional



Foto 59- Centro Cultural Banco do Brasil



Foto 60- Praia Vermelha

Em relação a essa condição de estar no espaço público com presença, usufruir desses passeios com inteireza. De ocupar e performar a cidade. De enfrentar e confrontar através desses corpos infantis livres, a administração simbólica da infância, que impregnada nos discursos que afirmam que a cidade é perigosa para as crianças. Que um corpo contido é um corpo educado. Há um relato de uma mãe da Creche Caracóis que narra a visita ao Centro Cultural da Caixa e o encontro com um grupo de crianças que estava fazendo um passeio escolar. Seu relato elucida essa força discursiva que não respeita os corpos infantis.

*Nossa saída para o Caixa Cultural foi incrível! Eu realmente adorei em diferentes e, ao meu ver, grandes sentidos do que experimentamos ali! Primeiro porque logo que chegamos o espaço amplo deu um sentimento bom, para ocupar de diferentes formas, um sentimento de vastas possibilidades, nem importando muito o que iríamos encontrar a mais para ver (...) Ainda na entrada encontramos um grupo de crianças de 4 anos que estavam com sua escolinha. 12 crianças e 2 educadoras. Nos interessamos pelo grupo e nos aproximamos e aí iniciou uma relação interessante e algumas observações que sinto de compartilhar - para que possamos brindar e celebrar o que estamos conseguindo construir! Primeiro fiquei, mesmo sem querer, observando incomodada a relação das educadoras com as crianças. Anáhi quis se sentar ao lado deles no banco e com isso começamos a estabelecer juntas um contato*

*com o menino que estava na ponta. Nisso uma das professoras, sem mais nem menos, sem avisar a criança, veio, puxou ele e direcionou para um outro lugar, no meio do banco, retirando outro menino dali e colocando ele no lugar que o primeiro estava. Não entendi porque e observando pude notar que por algum motivo ela considerou que essa configuração era mais harmônica para a foto que queria tirar. Movimentou crianças como se fossem peças, sem pensar que elas poderiam ter estabelecido relação afetiva, social com aquele lugar, movimentou corpos sem pedir licença e sem nem sequer comunicar a movimentação. Não houve explicação alguma. E eu que apenas observava me senti invadida, sendo que o corpo nem era meu! Ela interrompeu uma conversa sem nem pensar na possibilidade de agência social daquela criança naquele micro espaço. Nenhuma das crianças reagiu e todas muito passivamente responderam "abacaxi" para foto. As meninas da Ação Educativa do Centro Cultural estavam preparadas para receber a visita dessa escola e nos convidaram para nos unir a eles. Era uma visita guiada, com uma proposta recreativa.(...) Já havíamos abandonado qualquer intenção de nos unir a eles, eramos evidentemente muito livres para isso! Quando entramos no salão onde aconteceu a atividade, encontramos uma sala de fotos, com a luz baixa, e por isso as lanternas fizeram grande sucesso. Um salão amplo, fotos lindas com animais e pessoas ao fundo, um lugar para experimentar de diferentes maneiras, no sentir, no ser livre. Estávamos vivendo essa nossa forma de estar nos lugares quando observei que os gritos e movimentos dos pequenos gerava incômodo nos seguranças. Nada que estivesse de fato atrapalhando, inclusive porque se não me engano eramos os únicos por ali. Era só uma coisa fora de lugar! Não sei se o fato de terem crianças que evidentemente guiavam nosso passeio, não sei se o fato de fazerem uso sincero de apropriação e presença do espaço, ou se por serem realmente ativos e barulhentos, como corpos presentes e não pacificados. Mas algo nelas causava um estranhamento e um incômodo.(...) Voltamos a nos unir ao grupo, havia sido disponibilizado agora papel e lápis de cor para as crianças. Nossos pequenos gostaram disso e Maya cheia de estilo deitou para desenhar! Logo a atividade foi encerrada e as crianças se despediram, seguindo em fila para sair do Centro Cultural. Essa foi a relação que elas estabeleceram com o espaço. De consumo! Ir, consumir aquilo que é entregue como produto, e ir embora. Nada para sentir, expressar, trocar, vivenciar. Tudo contido! O tempo todo tudo contido!! E as crianças respondendo a tudo com a maior passividade e evidente compreensão de seus lugares nessa sociedade. Crianças que obedecem e silenciam, mesmo quando a orientação não faz sentido. Crianças que não se movem, não desfrutam, não estabelecem relação com o que está fora. Crianças que perdem presença e assumem um lugar passivo e controlado que a sociedade lhes impõem. No meu sentir, triste e alienante - aos 4 anos!!*

Suas colocações endossam os olhares adultos atravessados sobre esses corpos infantis, tanto na relação da professora com seus alunos ao negligenciar a agência das crianças deslocando-as de lugar como se fossem objetos, quanto no modo que ocuparam aquele espaço. Segundo o relato, há uma apatia nos corpos infantis que visitavam esse centro cultural junto a escola. Corpos que estabeleceram uma relação de consumo com aquele espaço. Um modo de circular pela cidade que não disponibiliza tempo e oportunidade para que se invista nesses espaços.

Espaços são formadores de subjetividade. Não é possível constituirmo-nos como humanos se não estamos situados em espaços-tempos, de onde, dialeticamente vamos nos geografizando-nos. É um processo que se inicia com nossa entrada no mundo (no nascimento ou antes dele?), quando nos colocamos nos diferentes colos/lugares que nos são oferecidos, no seio da mãe, no colo da avó e do avô, de um amigo; quando engatinhamos pelos cantos da casa; quando exploramos o universo de uma escola, de uma rua, da cidade. Existe, portanto, um contínuo movimento entre espaço, sociedade e sujeitos, que faz com que nossa geografia esteja prenhe de espaços, de territórios e de lugares, que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida. Nessa

perspectiva, o espaço deixa de ser visto como “palco” e passa a ser entendido como elemento da composição do humano. Conceber o espaço como interação produtiva significa concebê-lo como intensidade e possibilidades, pois as crianças”, [afirmo que também os adultos] “não estão simplesmente passando pelo espaço, elas são o próprio espaço, pois se forjamos nossa humanidade numa dimensão cultural, o espaço também o é. (LOPES, 2009, p. 15)

A. educadora do coletivo Caracóis relata que normalmente os passeios no coletivo que atua são decididos na hora, de acordo com a dinâmica: “*quando por exemplo, as crianças dormem depois do almoço, quando acordam pensamos: o que está próximo? Nos organizamos e vamos, seja praia, parque ou museu. É no momento. Uma hora antes de terminar o dia enviamos mensagens para os pais avisando onde estamos e a saída é no local do passeio*”. Relata que nessa iniciativa cada família mora em um bairro diferente, embora sejam próximos, isso possibilita uma variedade de passeios e exemplifica que quando é na Glória sabem que vão no Museu da República pela manhã. Quando é em Laranjeiras se encontram no Parque Guinle. Às vezes variam. Quando alguém acorda animado e sugere uma saída mais incomum o coletivo acolhe. Transitam de uber e quem custeia os passeios é o pai ou a mãe que sugerem a saída. Buscam ir a museus nos dias em que a entrada não é cobrada. Também perguntam para as crianças onde desejam passear, mas relata que muitas das vezes elas dizem que não querem ou sugerem a pracinha mais próxima.

A dinâmica basicamente se dá com a presença de dois adultos para 6 crianças e odia se inicia em um espaço público, exceto em casos de chuva intensa. O coletivo começa às 9 horas, durante a primeira hora do dia e a hora final, dois pais se responsabilizam pelas crianças. Os educadores trabalham sempre das 10 às 17h. Esse esquema foi pensado para que o coletivo pudesse funcionar durante um período do dia que suprisse a demanda das famílias, mas a extensão do horário exigia maior tempo de trabalho dos educadores, portanto encareceria o projeto.

Na creche parental A Si Fon Fon, os passeios eram decididos também em sua maioria em cima da hora, nos arredores das casas que recebiam o coletivo, ocasionalmente outros passeios eram pré-programados. Houve a ocupação de um parquinho na vizinhança de uma das famílias, dominado por cães e seus donos que dominavam esse espaço, uma área cercada onde podiam soltar seus cachorros que corriam pelo parque e também faziam suas necessidades. Fizemos um movimento de ocupar esse espaço que foi nomeado de Ocupaparquinho.

Inicialmente, ao entrar no parque era preciso fazer uma vistoria para limpeza do espaço com sacos plásticos para retirar os cocôs de cachorro e aí sim poder usufruir do parque. *L. L* era a mãe que fazia dupla comigo nos dias em que íamos para esse espaço, vizinha do lugar e artista plástica propôs diversas subversões nos brinquedos do parquinho os transformando em ferramentas que possibilitavam as crianças vivenciarem processos artísticos. Em uma das visitas ao parquinho, construímos uma placa com os dizeres: *Parquinho de criança, proibida a entrada de cachorros!* E penduramos na porta de entrada do espaço, ao retornar ao parque a placa havia sido arrancada, mas prosseguimos ocupando o parquinho, impondo nossa presença quando chegávamos (as pessoas que estavam com os cachorros soltos dentro do espaço se retiravam consentido de alguma forma que estavam fazendo o uso indevido do local), fazendo nossa vistoria e limpeza de cocôs e demais lixos para que o espaço ficasse adequado para as crianças e também fizemos duas festas juninas do coletivo no parquinho. Houve também a presença das crianças em movimentos políticos como a ocupação dos estudantes na escola estadual Amaro Cavalcanti no Largo do Machado, no Ocupa Marina<sup>91</sup>, Ocupauff<sup>92</sup> e Ocupaminc<sup>93</sup>. Os passeios com as crianças a essas ocupações ocorreram em dias que houveram uma programação cultural propostas por essas ocupações.



Foto 61- Ocupaparquinho



Foto 62- Ocupaparquinho

<sup>91</sup> Um movimento de ocupação política do espaço na Marina da Glória com atividades culturais e políticas para informar a população a derrubada de 300 árvores no local, a privatização da Marina da Glória e adesfiguração de uma área tombada pelo IPHAN e considerada patrimônio cultural da humanidade pela UNESCO

<sup>92</sup>

<sup>93</sup>



Foto 63- Ocupaparquinho



Foto 64- Ocupaparquinho



Foto 65- OcupaUFF



Foto 66- OcupamMarina



Foto 67 - Ocupação estudantil (OcupaAmaro)

### 4.3- Os educadores

Os coletivos parentais como um novo campo de trabalho, apresenta potências e também tensões a começar com atravessamento do histórico de desvalorização do profissional de educação infantil e de naturalização do trabalho com a primeira infância. Observa-se na trajetória do educador que atua com crianças de 0 a 6 anos desde o surgimento da categoria até os dias de hoje uma ambiguidade na caracterização do profissional de educação infantil que oscila entre o âmbito doméstico da mulher/mãe e o trabalho educativo. O fato dos coletivos serem espaços não formais de educação, portanto não exigirem uma



formação específica para o educador traz desconfortos para categoria que diante de uma luta histórica de reconhecimento do profissional da educação infantil, uma conquista recente, essas iniciativas, só por existirem renegam as instituições formais e também a formação necessária para o educador atuar com a primeira infância.

Alessandra Arce (2001) fez um estudo que questiona o mito da educadora nata da educação infantil. Entende que a influência da psicologia do desenvolvimento e suas vertentes organicistas nas concepções pedagógicas relativas às práticas com crianças de 0 a 6 anos contribuem para a descaracterização do papel do professor e secundarização do ensino: “ao longo da história tem se reforçado a imagem do profissional dessa área como sendo a da mulher naturalmente” educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento do profissional” (ARCE, 2001, p.167 ). Desde o surgimento dessa modalidade educacional até os dias de hoje o trabalho com educação infantil é ocupado quase absolutamente pelas mulheres.

Esse quadro não é diferente nos coletivos. Existem em 2018, de acordo com o levantamento, educadores atuando em coletivos e somente dois são homens. Além do fato da participação ativa dos pais nessas iniciativas ser substancialmente menor do que das mães. Embora em comparação com as instituições formais proporcionalmente há maior atuação masculina nos coletivos, as mulheres são mais ativas nesses espaços. **R.K**, mãe do coletivo Casaescola, constantemente nas reuniões da iniciativa chama atenção pelo fato das mulheres serem sempre maioria e ressalta que são as mais presentes nas escalas com as crianças e reuniões, além de protagonizarem os diálogos no grupo do *whatsapp*: *são as mulheres que respondem questões, trazem as propostas e apagam incêndios*<sup>94</sup>. Apesar de alguns pais serem muito atuantes e participativos, as mulheres são as mais ativas nessa iniciativa. **A.L**, educadora da Creche Caracóis problematiza o fato de trabalhar nas casas porque entende que o estereótipo de gênero se reforça ainda mais:

*a mulher que sempre trabalhou na casa, que não podia sair e trabalhar fora, o lugar da mulher que cuida não só de seus filhos, mas também de outros filhos e no espaço da casa. Como essa ideia de gênero é perigosa, não é bem perigosa, mas eu como educadora as vezes me sinto fazendo um trabalho doméstico. O trabalho do cuidado que está muito atrelado a uma relação materno infantil e ainda bem que tem os pais participando, mas também queria trazer a figura do educador para romper um pouco com esse estereótipo. Educação também é lugar de homem!*<sup>95</sup>

A educadora relata que o coletivo em que atua conta com duas educadoras e está em

---

<sup>94</sup> Essa colocação foi gravada em reunião em outubro de 2018.

<sup>95</sup> Fala gravada em conversa com a educadora em maio de 2018.

movimento de trazer um terceiro educador. Um homem para as crianças terem uma referência masculina de educador, na busca de romper com o estereótipo da educação infantil que é habitada principalmente por mulheres. Para sua surpresa surgiram questões em agregar um educador homem na creche por medo de abusos, o coletivo acolheu esse medo que foi colocado por uma das famílias. A partir desse fato foram levantadas questões de gênero e uma oportunidade de revisitar quais são critérios de segurança do coletivo em muitos âmbitos, como por exemplo, quando há na casa das famílias as visitas, amigos ou parentes. Esse relato foi feito em abril durante uma entrevista com a educadora. Hoje esse coletivo conta com a presença de um educador.

*T*, que tem experiência em 2 iniciativas, relata que o funcionamento da escala do Coletivo Dona Macaca, onde atuou, sempre foi preenchida de forma equalizada entre mães e pais. No coletivo atual a escala não é tão homogênea, entre as 4 famílias, um turno é dividido entre a mãe e o pai do dia, outra só o pai dá turno e 2 só as mães. Embora não seja homogênea a escala entre os homens e mulheres dessa iniciativa, a educadora relata que todos os pais são muito engajados. Não é possível afirmar que o Dona Macaca foi o único coletivo que existiu com a participação de pais e mães no cotidiano com as crianças de forma equilibrada em todo seu período de existência, mas esse foi o único relato que aponta essa configuração.

Dentre os 43 educadores que atuaram em coletivos em 2018, 5 são homens, e dentre eles 1 está cursando pedagogia, enquanto 9 mulheres são pedagogas e 1 está em formação. Interessante observar a heterogeneidade de graduações nas quais os educadores dessas iniciativas percorreram, muitos passaram por diferentes formações além da academia que não foram especificadas nessa pesquisa. Embora, a maioria dos educadores não tenha a formação padrão estabelecida nas instituições regulares de ensino fato que atravessa problemáticas que já foram expostas anteriormente, por se configurarem como iniciativas que não são formalizadas essa “não exigência” do profissional, de certa forma faz sentido.

Quadro 4 – Formação dos educadores atuantes nos coletivos parentais em 2018

Nome	Formação
1- Caroline	Formada em pedagogia cursando o mestrado em educação
2- Maria	Formada em teatro com mestrado em artes abordando a temática da educação
3- Geisa	Formada em pedagogia cursando o mestrado em educação
4- Luana	Diversas formações em espaços não formais de educação
5- Helena	Formada em Cinema cursando Pedagogia

6- Bianca	Artista pernalta
7- Marina	Cursando psicologia
8- Mariana	Produção Cultural com pós graduação em educação infantil
9- Yelena	Formada em Direito
10- Thamara	Formada em Psicologia
11- Larissa	Formada em história
12- Eduardo	Formado em geografia fazendo formação em psicomotricidade
13- Joana	Formada em psicologia
14- Flávia	Formada em teatro com mestrado em artes
15- Juliana	Formada em Designer com pós graduação em artes
16- Verônica	Formada em artes cênicas
17- Mariana Rosa	Formada em antropologia
18- Nina	Formada em psicologia
19- Tatiana	Formada em marketing. Cursou pedagogia, mas não completou.
20- Renata	Formada em designer de moda cursando pedagogia
21- Camila	Formada em artes visuais
22- Alexandre	Cursando Pedagogia
23- Mônica	Formada em engenharia de alimentos e é da primeira turma da escola de professores (coletivo dos anos 90 de formação pedagógica)
24- Renan	Formado em Biologia
25- Lívia	Formada em teatro cursando psicomotricidade
26- Gaia	Formada em pedagogia
27- Debora	Formada em artes cênicas
28- Camila 2	Formada em pedagogia
29- Alba	Formada em Pedagogia com mestrado em educação especial
30- Cristiane	Formada em pedagogia cursando pós graduação em educação infantil
31- Isabel	Formada em fisioterapia cursando pedagogia
32- Sil	Formada em artes cênicas
33- Karina	Formada em pedagogia
34- Paula	Terapeuta Corporal
35- Cata	Formada em Designer
36- Giovanna	Formada em pedagogia
37- Carol	Formada em Designer e professora
38- Prema	Bailarina
39- Zuza	Formada em Artes Visuais
40- Rafa	Formado em História

41- Renata	Formada em Matemática
42- Rodrigo	Formado em Biologia
43- Tiago	Formado em publicidade
44- João	Formado em teatro

Existe um grupo<sup>96</sup> do *whatsapp* nomeado de educadores parentais criado em dezembro de 2017, composto por 41 pessoas que atuam, atuaram ou tem interesse em estar como trabalhador em um coletivo. A partir desse grupo, mobilizaram-se encontros entre os educadores atuantes nessas iniciativas. No terceiro encontro<sup>97</sup> promovido pelo grupo em setembro de 2018, no apartamento de uma educadora com a presença de 9 pessoas, ao questionar sobre os critérios que identificam na escolha do educador para atuar nos coletivos, **J.T**<sup>98</sup>, que na ocasião trabalhava como educadora de dois coletivos parentais, afirma que foi entrevistada para participar de uma iniciativa em que manifestaram o desinteresse em ter uma educadora com formação em psicologia e pedagogia. O argumento em relação a formação em psicologia era o desejo de outros olhares pois todas as mães do coletivo eram psicólogas. Quanto a resistência em ter como educadora do coletivo alguém com formação em pedagogia, **J. T** afirmou: *“não lembro agora o que eles me explicaram, mas eles talvez não queriam por alguma ideia de que alguém assim, sei lá, ia “professorizar”. Isso da cabeça deles. Poderia talvez chegar alguém assim, como poderia não chegar, principalmente na parental”*.

Essa fala causou espanto, rebuliço e falatório generalizado na reunião. Houve o questionamento sobre o valor do salário e **J.T** respondeu que além do estranhamento quanto a essa preferência de que esse educador não tivesse formação em pedagogia e psicologia, o salário oferecido de 20 reais a hora estava abaixo do que recebia nos outros coletivos, em média 30 reais por hora. Foi levantada então pelas educadoras do grupo a possibilidade desse critério estar relacionado ao fato de pagarem pouco, mas **J.T** afirmou que acredita que não tem relação, preferiam alguém do teatro ou outras áreas mais condizentes com uma concepção anárquica desse espaço.

O segundo encontro promovido pelo grupo aconteceu no apartamento de uma mãe de um coletivo, com a presença de nove pessoas em maio de 2018 e teve como principal pauta as relações trabalhistas nesses espaços que por serem iniciativas não formalizadas não

<sup>96</sup> Esse grupo foi criado pela educadora Izadora.

<sup>97</sup> Esse encontro foi gravado com o consentimento de todos os presentes o que possibilitou a descrição de algumas falas relatadas nesse trabalho.

<sup>98</sup> Os nomes dos educadores vinculados a narrativas que envolvem as relações nos coletivos serão preservados.

há parâmetros e amparos para os trabalhadores. Uma educadora relatou trabalhar em situação de grande vulnerabilidade. *Eu sinto que todo tempo eles estão mudando com a minha carga horária, valores, estou sempre muito firme, mas as coisas acabam mudando tanto que gera muita instabilidade para quem está ali aí eu me questiono: qual é o meu lugar? qual é o meu valor?* Essa educadora atuava nesse coletivo em que descreveu se sentir vulnerável desde fevereiro de 2018, quando surgiu essa iniciativa, e afirmou que não havia participado de nenhuma reunião onde os acordos eram firmados entre as famílias que depois apenas a comunicavam as decisões. Ela que atuava como educadora nesse espaço quatro vezes na semana teve seu trabalho reduzido para duas idas semanais o que reduziu seu salário pela metade. Essa configuração gerou indignação generalizada.

Essa educadora que tem formação em artes relatou também que um pouco antes da data da reunião haviam contratado uma outra educadora que tinha formação em pedagogia para também trabalhar nessa creche parental. A partir da entrada dessa segunda pessoa, um casal de pais dessa iniciativa afirmou que ela *“não tinha formação e que professores de escola ganhavam menos a hora do que eles estavam pagando para mim”*<sup>99</sup> Ao ser questionada como essa afirmação foi colocada, relatou que foi através de uma outra mãe do coletivo. Houve então muito falatório na reunião, questionando a comunicação atravessada e a ausência de um espaço de troca e encontro entre essa educadora e as famílias, além da constatação geral de que não se fala sobre o trabalho da educação nessa iniciativa.

Diante da instabilidade do coletivo em que atuava, **F.** pediu demissão logo após o nosso encontro. Em outra reunião em setembro do mesmo ano a nova educadora do coletivo que **F.** atuava, também levantou questões em relação a sua estabilidade nessa iniciativa. Interessante que quando se colocou ninguém que estava presente sabia que atuava no mesmo coletivo que **F.** havia relatado sua vulnerabilidade. Conforme **Ed.** foi desenvolvendo sua narrativa se esclareceu a qual iniciativa se referia. O coletivo acabou antes do fim do ano com muitas entradas e saídas em seu pequeno tempo de existência.

Nenhuma das outras educadoras presentes na reunião relatou ter alteração no salário ou na escala através de um movimento das famílias, somente quando partia das demandas pessoais delas próprias. Algumas afirmaram terem contratos assinados através de uma MEI<sup>100</sup> pelo período de um ano e que consta no acordo em caso de saída das educadoras o aviso prévio de 1 mês. Outras narraram seus acordos verbais, dentre eles ter o mesmo salário

<sup>99</sup> Colocação gravada no encontro de educadoras parentais em maio de 2018.

<sup>100</sup> Micro empreendedor individual.

garantido até o fim do ano independente de futuras alterações quanto ao número de famílias participantes do coletivo e décimo terceiro. Muitas afirmaram que esses acordos partiram das próprias educadoras.

*Passei o ano de 2017 indo a passeatas a favor de direitos trabalhistas, contra o Temere as famílias do coletivo em que trabalhava sempre muito ativas politicamente, presente nessas passeatas e no facebook quanto a essas questões. No fim do ano coloquei na reunião se receberia o décimo terceiro salário e veio uma enxurrada de questionamentos:*

*- Não, mas a gente não tem vínculo empregatício; - Mas você não falou isso antes; - Mas isso não faz parte do acordo; - Não, mas eu não ganho décimo terceiro então não vou te pagar décimo terceiro e aí começaram a surgir muitos pontos, né? E eu fiquei muito nesse lugar de oprimida. Fiquei roxa. Me senti muito mal de estar ali com 10 pessoas olhando para mim me chamando de semnoção*

Relata que nessa época era a única educadora desse espaço e que por se sentir fragilizada acabou consentindo a proposta das famílias de pagar 1/3 de férias ao invés do décimo terceiro salário. No segundo ano refizeram o acordo com todos os direitos garantidos. Outra situação narrada é que durante a primeira conversa com as famílias de um coletivo onde a garantia desses direitos foi demandada pela educadora, a contraproposta dos pais foi que para garantir os direitos trabalhistas de férias, INSS, décimo terceiro e passagem o valor pela hora de trabalho teria que ser menor. Após essas colocações, outra educadora colocou que esses pais estariam dispostos a pagar mais em uma escola porque entendem ser menos trabalhoso enquanto essas iniciativas demandam maior envolvimento.

Esse grupo de “educadores parentais” trouxe para os trabalhadores que atuam nessas iniciativas certo amparo depois do encontro de maio em que as pautas trabalhistas centralizaram o debate. Houve um alinhamento quanto aos salários e outros acordos na maioria das iniciativas, que estão em debate para além dos encontros promovidos pelo grupo onde questões e dúvidas são trocadas também via *whatsapp*. Um espaço que construiu um respaldo quanto as relações trabalhistas e também outras trocas relacionadas a educação. **H.C** afirma que o trabalho do educador nos coletivos parentais pode ser muito solitário, quando se é o único educador do coletivo, fato que é comum, e que a condição de minoria é certa. Afirmação que é paradoxal para um espaço que se entende como coletivo, porém a questão que colocada pela educadora é: “*você não é autoridade máxima da criança e muitas vezes tem suas escolhas questionadas por famílias. Escolhas embasadas em estudos. Coisas que a gente se dedica, faz curso, lê, e atualiza as escolhas e as vezes é totalmente deslegitimado*”<sup>101</sup>

<sup>101</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

**T.P** atua como educador em dois coletivos, o coletivo Caracóis e a Extraordinária Escola da Vida e afirma quanto a rotina com as famílias “*é tranquilo dividir a escala com os pais, mas sempre tem uns mais desafiadores do que outros*”.<sup>102</sup> O educador prossegue sua colocação contando que em uma dessas iniciativas que trabalha, há dois pais que são mais presentes na escala com as crianças, e segundo ele, têm mais uma postura de recreadores do que educadores, em um lugar onde eles viram os protagonistas e as crianças ficam em segundo plano. Não considera esse fato um grande problema e ressalta: “*é a forma que eles encontram de estar junto às crianças que adoram, mas foi algo conversado com o grupo em reunião e também colocado por outra educadora. Os pais têm uma boa escuta! É engraçado perceber como muitas vezes se policiam quando se enxergam nesse lugar de recreador*”.<sup>103</sup> O educador narra outro episódio com uma mãe que fazia dupla com ele constantemente na escala no cuidado com as crianças e levou questões para uma reunião quanto a forma como ele atendia as demandas de ajuda de uma das crianças.

*Quando a criança vinha me pedir ajuda, eu dizia: será que você já não consegue fazer isso sozinho? Se você não conseguir posso te ajudar! E a mãe que atuava comigo dizia: poxa, mas o menino já não está vindo te pedir ajuda? Como assim? Colocou para ela que isso não era uma fala distraída dele. Era uma fala consciente. Que ele acreditava que ele já tinha autonomia para fazer o que estava solicitando ajuda e que ele de qualquer forma se colocou à disposição de ajudá-lo caso não conseguisse. Enxerga sua ação como um desafio para criança e para ele que diz ser fácil entrar em um lugar de inconsciência, de resolver tudo, de recreador.*<sup>107</sup>

Questionei como esse tipo de embate se dissolveu e **T.P** respondeu que as outras educadoras se colocaram em sintonia com a visão que ele trouxe e isso ajudou e tranquilizou a “mãe”. Considera um grande desafio de trabalhar em coletivo parental o fato de ter que dizer para os pais como eles devem atuar com seus filhos. Principalmente quando você está chegando em um espaço, ainda criando vínculos. Procura não intervir em situações em que uma das crianças envolvidas está com a mãe ou o pai presente: “*o grande desafio é o alinhamento de práticas entre educadores e pais. Porque muitas vezes lidamos com pais que não estão pensando sobre práticas, nem se dedicando um tempo a estudar, observar, então muitas vezes se atropelam*”.<sup>104</sup>

#### 4.3.1 Mãe e educadora

Há no coletivo CasaEscola uma peculiaridade em relação aos outros coletivos. Das 5 educadoras- pessoas remuneradas para atuarem na iniciativa, não estão incluídas nesse

<sup>102</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

<sup>103</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

<sup>104</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

quantitativo os pais que participam da escala –2 atuam como educadoras de seus próprios filhos. Essas duas educadoras são umas das fundadoras da CasaEscola, e criaram o coletivo a partir da demanda de um espaço de educação para os seus primeiros filhos. **G.F** é pedagoga e atuou como educadora de seu filho mais velho nessa iniciativa por três anos (2014, 2015 e 2016). Atualmente é educadora da sua filha mais nova, no grupo que iniciou em 2018, e afirma que foram dois processos muito distintos porque o Coletivo em seu primeiro ano funcionou em sua casa. Então havia ainda outra complexidade, seu filho além de dividir a atenção de sua mãe com outras crianças também estava dividindo sua casa. Ressalta ainda que há uma diferença em relação as personalidades de seus filhos e suas demandas, além de hoje está mais consciente desse duplo papel: *durante o primeiro ano, eu negligenciei. Hoje em dia eu tenho total noção disso, porque Vicente era uma criança que apanhava e sempre era deixado para depois. A Rosa é outra criança que não traz essa demanda. De repente precisa de alguma outra coisa que ainda não dei conta.*<sup>105</sup>

**G.F** afirma que criava muita expectativa na forma como seu primeiro filho deveria agir em situações de conflito. Principalmente no primeiro ano dessa experiência que inaugurava a maternidade, e ainda estavam entendendo o que seria coletivo. Narra que só se deu conta de que poderia ter acolhido seu filho de outra maneira nessa segunda experiência. Considera que apesar de todas as complexidades é um privilégio passar as tardes com seus filhos em seus primeiros anos de vida e que o desafio maior é dividir esses cuidados de seus filhos com outras crianças de forma equilibrada: *então esse tempo que a gente se dedica a outras crianças na frente dos nossos filhos que é um tempo que a gente não dedica para eles. É uma certa sobrecarga emocional em ter que ficar cuidando de tantas vidas, outras crianças e fica ali deixando ele para depois*<sup>106</sup> Fernandes (2015) que é mãe e educadora do coletivo endossa a colocação de **G.F**

O adulto se coloca em posição de aprender a lidar com mais de uma criança por vez, e as crianças são colocadas na difícil situação de dividir seus pais com outras crianças. Entendemos que, mesmo com o passar do tempo, assim como teremos sempre adultos que têm mais dificuldade em se distanciar de seu filho para assim atender outras crianças durante a tarde na CasaEscola, temos também as crianças que sofrem em ter seus pais tão perto, mas sem a exclusividade com a qual estão acostumados. Uma construção recíproca.(FERNANDES, 2015, p.57.)

Embora a autora esteja se referindo a atuação de todos os pais que participam da rotina com as crianças, o relato agrega a essa situação mais específica das mães que são educadoras “fixas”, figuras de referência para o grupo, o que acentua essa construção recíproca e

<sup>105</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019.

<sup>106</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019.



necessária nessa relação mãe-educadora com seus filhos. Um aprendizado diário de trabalhar a imparcialidade materna, sem se exceder, como no caso de **G.F**, em que provavelmente, quando afirmou sua negligência foi no exercício de buscar imparcialidade e não “proteger” seu filho, e acabou se excedendo nessa busca de ser imparcial. Há também, diante das demandas de um coletivo que exigem envolvimento dos pais, uma certa sobrecarga nessa dupla jornada como colocado por **G.F**:

*Porque a CasaEscola não tem um modo de fazer. A educadora pode estar em vários lugares, sendo mãe então. Tem coisas que vou assumindo que não é como educadora. É como educadora e mãe. Por exemplo, agora tem um grupo de cuidar do espaço, eu já sou educadora e já cuido do espaço, mas como ninguém tinha se colocado no nosso grupo enquanto mãe ou pai, então me escalei lá porque também sou mãe. Então tem uma sobrecarga. Eu sinto e ao mesmo tempo é isso. Eu me relacionando enquanto mãe da Rosa enquanto educadora da Rosa e enquanto mãe da Rosa para os pais das outras crianças e enquanto educadora também. O que eu sinto é que são duas posturas diferentes, mas ao mesmo tempo que me habitam, então as vezes fica mais definido uma do que a outra, mas é bem difícil assim, fazer essa separação.*

**M.R**<sup>107</sup> afirma que um dos intuitos da CasaEscola é garantir que as crianças estejam mais perto de seus pais, e ela enquanto educadora está garantindo estar junto de suas filhas o máximo de tempo que pode. Saindo da referência de deixar sua filha em algum lugar e sai para trabalhar entrando em uma outra lógica que é de existir juntas. Entende que o principal motivo de assumir o lugar de educadora nesse espaço é a possibilidade de acompanhar essa primeira infância de suas filhas de perto, vivendo esse processo. Embora também se interesse pela construção que está sendo feita no coletivo e como educadora considere muito mais interessante estar inserida nessa iniciativa do que em uma escola tradicional.

Coloca como o maior desafio de ser mãe e educadora a administração de um grupo de crianças com a demanda de suas filhas sempre por perto que é diferente das demandas das outras crianças. Afirma que suas filhas sempre demandam mais: “*isso requer que minha atenção seja dividida, fragmentada. Claro que cada criança demanda de uma forma, mas não existe essa especificidade tão gritante que é de um filho por perto*”. Quando precisa administrar situações de conflito em que suas filhas estão envolvidas, seu maior desafio é se colocar em um lugar neutro, que diz ser impossível, mas afirma que se esforça para pensar antes de agir. Considera ser um trabalho árduo que vem treinando ao longo dos anos. Essa postura de se trabalhar, de se atentar aos próprios gestos também foi colocada por **G. F** como necessária nessa atuação dupla: mãe e educadora, porém ressalta que o coletivo é um espaço

---

<sup>107</sup> **M.R** é Fernandes (2015), citada algumas vezes ao longo do texto. A utilização dessas nomenclaturas diferentes é porque uma corresponde aos depoimentos orais e a outra é refer ente as suas colocações em sua dissertação.

que estimula que todos se trabalhem e se revejam.

*Ao mesmo tempo ser educadora da CasaEscola é diferente de ser uma educadora em outros espaços, o que me permite ser uma mãe diferente. Tudo que a gente foi conversando durante esses anos e o processo de construção, de infância, de relação também foi transformando minha relação com ele. Talvez se fosse em outro espaço em uma relação mais protocolada, com atividades direcionadas, com os pais participando pouco. Talvez se fosse educadora de um espaço desse, não sei se ia transformar a minha relação com ele. Então eu acho que ser educadora da CasaEscola permite transformar, ficar atenta a minha relação com meus filhos.<sup>108</sup>*

E as crianças? Como as crianças lidam com a presença de seus pais, como dividem a atenção de seus familiares com tantas outras crianças? Além dos filhos das mães educadoras, que trabalham nesses coletivos, todas as crianças também passam por essa experiência de ter sua mãe ou seu pai diante de um grupo de crianças, atendendo a demandas de outros, acolhendo alguns em seus colos e sendo convidados para brincar. Como se dão esses encontros?

#### **4.4- As relações entre as crianças e seus pais nesses espaços**

*Harmonia! Hoje no Oi Futuro e depois no Parque Guinle. Um ano atrás, Tataubuscava papai toda hora (ou será que papai buscava Tatau toda hora?). Dessa vez observador de um quarteto afinado (Tatau, Matias, Zazá e o pequeno já grande Benício) acompanhei tudo de longe.(T.T)<sup>109</sup>*

Esse é um trecho do relato feito por um dos pais do coletivo em março de 2018 em que destaca o fato de que sua presença não tenha afetado tanto a forma de seu filho habitar aquele espaço com seus amigos. **R.K**, mãe dessa mesma criança em agosto de 2018 relata: “Tatau quando engrenava em uma brincadeira sem mim, assim que se apercebia, me chamava, pegava meu rosto entre as mãos e ficava falando olhando nos meus olhos: mamãe, mamãe, mamãe<sup>110</sup> Depois ainda reitera: engraçado que lá, ninguém podia me tocar muito ou colocar algo em mim, Tatau intervía e dizia: minhamamãe! Depois aqui em casa com Benício e Matias, eu virei ELA, de quem precisavam esconder coisas e fugir<sup>111</sup> Esses relatos demonstram que uma mesma criança tem reações não lineares diante da presença de seus pais no coletivo. Como já foi colocado anteriormente, é um exercício constante para os pais estarem nesse lugar, dividindo a atenção de seus filhos com outras crianças, lidando com seus filhos em relação com outras crianças e adultos, emergindo expectativas sobre a postura das crianças diante da presença desses outros e dos outros diante das crianças. O contrário também, as crianças criam expectativas em relação a presença daqueles adultos. Por serem

<sup>108</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019.

<sup>109</sup> Relato via *whatsapp*.

<sup>110</sup> Relato via *whatsapp*.

<sup>111</sup> Relato via *whatsapp*.

crianças pequenas emergem sentimentos que não sabem lidar, ou sabem, mas usam outros recursos, além de muitas vezes não conseguirem nomeá-los.

Muitos pais relatam em reuniões a dificuldade em presenciar situações de conflitos que envolvam seus filhos. Muitas vezes antecipam situações, se desestabilizando diante de crianças tão pequenas que estão, a seu entender, sendo injustas com seus filhos, seja por uma agressão física, um desprezo, uma implicância ou outros constrangimentos. Há também outra posição, quando seu filho é o que está colocando outra criança em situação de “vítima”, o que também desestabiliza muitas famílias. Essas reações são comuns, embora alguns adultos tenham mais jogo de cintura e leveza diante desses episódios. Há aí também outro fator, muitas crianças mudam seu comportamento quando há a presença de sua mãe ou pai nesse espaço do coletivo. Algumas costumam ficar mais agressivas, se sentindo seguras com a presença de seus pais, outras mais chorosas diante de qualquer situação de conflito. De acordo com *H.C.*, é nesse sentido que a presença de um educador que não é mãe e nem pai nesse espaço é importante. Um sujeito que habita esse espaço por afetos de outra ordem que não passam pelas relações familiares:

*Um dos trabalhos é oferecer para criança uma relação sem a projeção dos pais, mais neutra. Inaugurar uma figura de autoridade amorosa não familiar para expandir essas referências de amor e cuidado para além do clã, pensar o grupo inteiro e trazer esse olhar mais profundo sobre a educação da criança. Eu acho que os pais não acessam tanto sozinhos. Ajudar os pais a ampliarem perspectivas. O educador tem que estar sempre buscando ampliar a sua perspectiva sobre uma coisa, sua visão e passar isso adiante, ajudar os pais a fazerem o mesmo, a não caírem nas certezas que estagnam os processos e também conhecer a criança longe dos pais e poder contar para os pais quem é essa criança longe deles.<sup>112</sup>*

#### **4.5- O trabalho da educação (as relações que se estabelecem nesses espaços)**

Os coletivos parentais são espaços de educação que existem por diferentes motivações, mas que têm em comum uma intenção educativa alternativa aos espaços institucionais vigentes. Muitos sujeitos inaugurando a experiência da maternidade e paternidade, muitos educadores vivenciando o primeiro trabalho em um coletivo parental, alguns iniciando a relação com o campo da educação e todos significando essa experiência que é fazer parte de um coletivo parental.

*Tem uma falsa ideia de que não dá trabalho, mas dá bastante trabalho. Mais trabalho do que eu ficar com meus filhos sozinha. Preciso fazer comida para um monte de gente, a casa precisa estar organizada para receber as pessoas. Mas tem o lado bom de estar junto com as crianças, ver essa convivência tão de perto, mas vale a pena. Acho que as pessoas não estavam cientes. Acho que é um trabalho emocional mesmo, de receber as pessoas, de escutar muito. Escutar no sentido das trocas. Conversar sobre cada criança. Você se prepara para receber as crianças e nem todos os dias*

<sup>112</sup> Conversa gravada em dezembro de 2018.

*são bons. A gente está aprendendo a lidar com as crianças.*<sup>113</sup>

Nesse depoimento, **M.Y**, mãe de um coletivo parental, coloca que há um trabalho emocional nos coletivos parentais, de escuta e de troca, de estar em relação, de acordo com Migliorin: “há uma pragmática dos coletivos. Eles se efetivam em ato, nas atualizações dos encontros que podem se dar das mais diversas formas” (p.6, 2013). O trabalho da educação nos coletivos se apresenta nas relações, nas trocas que se estabelecem, nos afetos.

No coletivo CasaEscola, por exemplo, o disparador para o trabalho de uma educação antirracista que está em movimento nessa iniciativa, foi através da entrada da Memê, primeira criança negra do coletivo que diante de uma maioria branca elucidou a consciência dos privilégios desse grupo. **G. F** conta<sup>114</sup> que, inicialmente houve uns episódios em que algumas crianças utilizaram como argumento para não incluir a Memê em alguma brincadeira o fato da pele dela ser preta. Essas situações geraram incômodos que foram levados para as reuniões, mas houve um marco que determinou um trabalho mais engajado em uma prática antirracista. Na festa junina do coletivo no ano de 2016, **G.F** narra que a banda de forró contratada pela iniciativa começou a tocar e apareceu com uma mulher de nega maluca na festa. **A. V**, negra e militante, mãe de Memê esperou a performance acabar, pegou o microfone e manifestou seu mau estar diante daquela estereotipização afirmando que aquela performance não tinha nada a ver com a CasaEscola. A partir desse episódio o coletivo entendeu que era preciso buscar estratégias, para além das conversas em reuniões. E a partir de então começaram a mobilizar encontros, eventos, rodas de conversas para trabalhar a temática antirracista.

Desde 2015 iniciamos um processo de diálogo sobre esse tema a partir da entrada de uma família negra no coletivo e na convivência diária em espaços de ocupação de uma maioria branca. Atentos a isso disparamos diversos diálogos onde: discutimos os estereótipos impregnados ao povo negro; apontamos a necessidade de ter a representação do povo negro nos brinquedos e mundo infantil (bonecas, princesas, príncipes, heróis, heroínas e livros; investimos em livros com histórias de crianças negras e demais personagens negros e com as histórias dos Orixás; fizemos uma apresentação da princesa Alafiá (com Sinária Rúbia), seguida de roda de conversas onde discutimos temas diversos relacionados a negritude e sua negação no mundo branco, classe média, zonal sul que estamos inseridos, participamos de atividades no Casarão dos Prazeres em parceria com o projeto Ocupa Escola, fizemos uma chamada específica para famílias negras participarem do coletivo e realizamos rodas de conversas sobre as questões étnico-raciais na educação infantil. (blogger casaescola)<sup>115</sup>

<sup>113</sup> Conversa via áudio *whatsapp* em janeiro de 2019.

<sup>114</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019.

<sup>115</sup> [https://casaescolarj.blogspot.com/2017/07/qual-seu-projeto-para-uma-educacao.html?fbclid=IwAR2yk34FrIkZN2x-bg1yx0F25NXVoiTmplAC8s7dptl21EoIoQ\\_Io4EMKzY](https://casaescolarj.blogspot.com/2017/07/qual-seu-projeto-para-uma-educacao.html?fbclid=IwAR2yk34FrIkZN2x-bg1yx0F25NXVoiTmplAC8s7dptl21EoIoQ_Io4EMKzY) acesso em fevereiro de 2019

O coletivo então, a partir da chegada de uma família, das relações que se estabeleceram, dos afetos que foram inaugurados na iniciativa, se desenvolveu um trabalho, um movimento de educação antirracista. Em 2018, a inserção do nomeado “grupo dos menores” é em sua maioria negra, para 2019 houve a inserção de educadoras negras e há um trabalho de busca por outras epistemologias. Nesse sentido o trabalho da educação se estabelece nas relações que se efetivam nessas iniciativas.

Podemos ainda afirmar que, em termos de desejo, investimento, criação, um coletivo está sempre em estado de crise, uma vez que seus membros não se articulam em função de uma institucionalidade, de um contrato ou de uma posição na cadeia produtiva, mas por conta de uma afinidade que se concretiza em ações em tempos variados. E a manutenção da intensidade que atravessa um coletivo depende da possibilidade de suportar e fomentar a coabitação de velocidades distintas, presenças inconstantes e dedicações não mensuráveis em dinheiro ou tempo, uma vez que são as intensidades transindividuais que garantem a força irradiadora do coletivo. (MIGLIORIN, 2013, p. 309).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos de alternativo nos coletivos parentais ecoam nesse trabalho através das narrativas dos sujeitos inseridos nesses processos. Um exemplo é a afirmação constante que a CasaEscola é um lugar para as crianças e adultos, onde se entende que todos estão em processo de formação. De acordo com *G.F.*, “*a gente está o tempo todo em formação. Não no lugar de formação acadêmica ou formação, mas de auto formação, transformação, no sentido de transbordar, de sair da forma*”<sup>116</sup>. Onde, além das crianças, educadores e famílias habitam esse coletivo diariamente, há também um movimento de abrir esse espaço para outros sujeitos com o intuito de discutir e pensar educação. Portanto, esse espaço também é um lugar dos adultos.

Enquanto na Creche Parental A Si Fon Fon, por mais que haja um vínculo que ainda permanece mesmo após o fim do coletivo entre os sujeitos que habitaram aquele espaço, onde se construiu uma rede, não havia nessa iniciativa um desejo e um discurso de um trabalho da educação dos adultos. Havia reflexão e discussão sobre a relação dos adultos com as crianças naquele espaço, algumas trocas em relação às práticas e estudos, mas não se atribuía a esse espaço um lugar de formação dos adultos, um engajamento no trabalho da educação entre os adultos.

O coletivo, pela sua natureza, implica que não seja *uno*, de acordo com Migliorin (2013), implica que se constitua de mais de um, onde cada um é impregnado de afetos a partir da relação com as pessoas e objetos no mundo. Os coletivos como espaços de educação alternativo às instituições formais de educação, nos quais não é possível identificar um modelo, um padrão. Iniciativas que nasceram a partir de demandas de sujeitos que se organizaram para criar espaços onde há um fluxo intenso de investimentos de afeto. Lugares que se constituem a partir de encontros, tempos e vínculos. Uns mais profundos, alinhados e mais estáveis do que outros. Espaços que não estão prontos e que existem com certa instabilidade temporal, geográfica e subjetiva.

---

<sup>116</sup> Conversa gravada em fevereiro de 2019

Não se nega aqui que há movimento e investimento de afetos em espaços institucionais de educação, estes que também não são constituídos de *uno*. Embora estejam implicados em normativas que por um lado trazem garantias e por outro padronizam, muitas das contingências cotidianas escapam das normas, avaliações e expectativas quanto às práticas educativas institucionais. Além do fato de que é preciso problematizar também as novidades, modismos e tendências pedagógicas que muitas vezes são constituídas e consumidas de modo dogmático. Práticas que surgem como alternativas, mas que muitas vezes se tornam apenas mais um nicho de espaços privados de educação.

Outro fator a se pensar é a natureza das instituições públicas de ensino que tem a universalização da educação como objetivo, ou seja, é para todos; não é uma “alternativa”, uma escolha, é o espaço possível, a busca de garantir o direito à educação para qualquer cidadão, independente de suas crenças e classes sociais. Os professores que atuam nesses espaços passaram por um processo seletivo aberto ao público, não foram indicados ou contratados de acordo com os interesses e afinidades com os gestores dessas instituições. Nessa perspectiva, os sujeitos que ocupam as instituições públicas de educação contemplam uma rede mais diversificada do que os trabalhadores de espaços privados de educação. As escolas públicas, portanto, são espaços muito ricos a partir da perspectiva da diferença como potência. Porém, com enorme desafio diante da imposição paradoxal de dispositivos que atravessam esses espaços na busca de garantir a igualdade e normatização das práticas para os diferentes corpos que habitam essas instituições. Com o argumento de garantir uma educação de qualidade para todos com as múltiplas significações do que se entende por uma educação de qualidade. Uma disputa eterna já que a escola pública é uma grande arena política.

No romance de Chimamanda Ngozi Adichie, *No Seu Pescoço*, há um trecho em que a personagem Kamara, uma nigeriana com mestrado em seu país e imigrante nos E.U.A onde atua como babá, indaga sobre a forma como a família para quem trabalha lida com a educação de seu filho. A personagem narra que Josh, a criança que Kamara cuida, precisa tomar diariamente sucos de espinafre orgânicos, mas nas semanas anteriores a bebida diária da criança era a base de chá de ervas porque seu pai estava lendo um livro denominado *Bebida a base de ervas para crianças*, antes delas tinham sido sucos a base de soja e, antes deles *shakes* protéicos para fortalecer os ossos.

Kamara, através da rotina de Josh faz uma reflexão sobre a forma como os americanos criam seus filhos, um malabarismo com ansiedades diversas: “as barrigas cheias davam tempo aos americanos para que temessem que seus filhos pudessem sofrer de uma doença rara sobre a qual tinham acabado de ler, faziam com que eles pensassem que poderiam defender seus filhos das decepções, das necessidades, dos fracassos”. (p.92)

Nesse sentido ter a oportunidade de pensar sobre educação, ter a opção de escolher e criar um espaço educativo para seus filhos é um privilégio. Porém, ao reconhecer esse lugar de privilégio é mais prudente que seja evidenciado as potencialidades dessas experiências. Nos coletivos parentais considero os passeios recorrentes - crianças ocupando o espaço público – como uma das possibilidades mais ricas que os coletivos possibilitam. Portanto, é mais interessante ressaltar esses corpos infantis ocupando as ruas do que agregarem pautas como, por exemplo, a desescolarização, que permearam muitos dos encontros dos coletivos. Embora a desescolarização não seja contra a escola, mas sim contra práticas que apaguem as diferenças, entre outros argumentos que já foram explanados nesse trabalho, esse termo, essa palavra, traz uma ideia pejorativa da escola. Estar na condição de ter a “barriga cheia”, com tempo e espaço para criar uma iniciativa de educação, de experimentar possibilidades educativas sem os atravessamentos que um instituição está submetida é muito potente, porém é preciso entender outros contextos, outras infâncias, outras configurações familiares que precisam do espaço escolar insituacional.

É importante ressaltar mais uma vez os atravessamentos políticos que a existência dessas iniciativas implicam pela sua configuração condição familiar, privada e informal. Embora o crescimento do movimento dos coletivos seja um fato, essas iniciativas são compostas por um quantitativo ínfimo de sujeitos quando comparadas as instituições regulares de ensino. Fator que aponta uma complexidade outra, apesar dos coletivos se contituírem como espaços de educação, essa alternativa de educação é para poucos.

Considero que essas experiências contribuam para a reflexão sobre a educação na primeira infância e que no percorrer dessa pesquisa, em vez de agregar juízo de valor quanto aos sentidos de alternativas que emergem nessas práticas, celebrei a oportunidade de perceber as diferenças, os outros, os coletivos, os espaços investidos de afetos que se tornam lugares que vibram o movimento das pessoas que o habitam. Celebro a oportunidade de registrar aqui nesses papeis, infâncias que ocupam outros espaços além da escola, sujeitos que entre saltos e tropeços estão inventando lugares das crianças.



Como já colocado nessa pesquisa, algumas iniciativas mais ancoradas nas normas enquanto outras mais engajadas em escapar dos padrões. Crianças que subvertem esses espaços inventados. Pessoas que estão se encontrando. Que disponibilizam um espaço e tempo para o encontro. Não há um lugar, uma forma, uma metodologia, um único jeito, uma didática, uma receita, uma maneira de desenvolver um trabalho da educação. Há modos múltiplos de ocupar um mesmo espaço. O trabalho da educação está no âmbito das relações, que não estão dadas, que não estão postas, que são construídas. Um trabalho que não vem antes da educação, mas sim na educação, reiterando Biesta (2013).

Lamento olhar para as referências bibliográficas e compreender que há muito caminho a percorrer na busca por outras etimologias, femininas e pretas.

Desejo que as alternativas se consolidem no âmbito da multiplicidade. Que haja diferentes espaços de educação, onde a escolha seja uma possibilidade para todos e não um privilégio de alguns. Que se construam a partir do que se apresenta, que não seja mais possível portanto classificar uma prática de educação como “alternativa”, que não haja padrão, e sim invenção a partir de cada espaço. Que os currículos sugiram que as escolas sejam inventadas! Que o trabalho da educação seja a abertura para o encontro.

## REFERÊNCIAS

ABDANUR, Elizabeth. Parques infantis de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 36, p. 263-270, 1994.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi, **Nó no Pescoço**. Brasil: Companhia das Letras, 2017

ARENDT, Hannah. **A condição humana** (1ª ed. 1958 ed.). Lisboa: Relógio D'Água., 2001

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CADART Marie-Laure. **Des parents dans les crèches, utopie ou réalité? Accueillir la diversité des enfants et des familles dans le réseau des crèches parentales** p.13 a 23. Toulouse, Érès.2012

CAPUTO, Stela Guedes. **Educação no Terreiros: e como a escola se relaciona com as crianças de Candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 296 p. 2012.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/99

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo. 1993. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. CORAZZA, Sandra. TADEU, Tomaz. *Educação e realidade*. Porto Alegre. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2002.

GARCIA, Sandrine. **S'affirmer comme un professionnel compétente? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants**. Sociétés contemporaines (N° 95), p. 55-80. 2014/3.

GONÇALVES, Teresa. **Inquérito ao trabalho da educação: discursos e práticas**. Disponível em: [http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8189875J6#LP\\_O](http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K8189875J6#LP_O) trabalho da educação, acesso em 11/12/2018.

GUATTARI, Felix ; ROLNIK, Suely. **Micropolítica. Cartografias do Desejo**. 4ª Edição. VOZES.Petrópolis. 1996.

KNIBIEHLER, Yvonne. **Histoire des mères et de la maternité en Occident**. Collection : Que sais-je ? Éditeur : Presses Universitaires de France. 128 p 2017

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karem. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LARROSA, Jorge. Como entrar no quarto de Vanda: notas sobre a investigação como experiência (tendo como referência três filmes e alguns textos de Pedro Costa) e considerações sobre a investigação como verificação da igualdade (tendo como referência alguns textos de Jacques Rancière). In: MARTINS, Fabiana; NETTO, Maria; KOHAN, Walter (org). **Encontrar escola: o ato educativo e a experiência da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014.

LINS, Consuelo. O cinema de Eduardo Coutinho: uma arte do presente. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 61-81, 2002.

LOPES, Jader E VASCONCELLOS, Tânia. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MIRANDA, Nicanor. **Plano inicial da Seção de Parques Infantis**. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, n. 20, p. 95-98, 1936

MEKIDECHE T **O curriculum escondido. Um revelador da interface cultura - educação**

MEKIDECHE, T. Zanka: Apropriação do Espaço Urbano Pelas Crianças das Cidades Magrebinas. **Psicologia USP**, v. 16, n. 1/2, p. 115-118, 2005

MIGLIORIN, C. O que é um coletivo? In: André Brasil. (Org.). **Teia** - 2002/2012. 1ed.Belo Horizonte: Teia, 2012, v. 1, p. 307-316.

PASSARIS, S., **La participation parentale dans les modes de garde de la petite enfance**, 4 vol. Paris: CIRED, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales. 1984

REVAH, D. As pré-escolas alternativas. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)** São Paulo, v. 95, n.95, p. 51-62, 1995.

REVAH, D. A linguagem do corpo e o lugar do educador **ETD: Educação Temática Digital**, v. 8, p. 90-118, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, A.B. (orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004, p. 9-34.- Revista de Iniciação Científica da FFC, v.4, n.1, 200

VIEIRA, Sandra Aparecida Bassetto. **Os parques infantis da cidade de São Paulo (1935- 1938)**: Revista de Iniciação Científica da FFC v. 4 n. 1 (2004)



