



cadernos
ciespi

Compromisso com as
infâncias do mundo.

12

Educação na Primeira Infância: perspectivas de mães, pais e outros responsáveis da comunidade da Rocinha

Eliane Gomes, Leandro Castro e Renata Mena Brasil do Couto

**Pesquisa &
Políticas Públicas**


ciespi 
centro internacional de estudos e pesquisas sobre a infância

em convênio com

PUC
RIO

Educação na Primeira Infância: perspectivas de mães, pais e outros responsáveis da comunidade da Rocinha / Eliane Gomes; Leandro Castro; Renata Mena Brasil do Couto – 1a. ed. – Rio de Janeiro: CIESPI, 2022.

26 p. il. 20cm.

ISBN: 978-65-87410-13-5

1. Crianças e adolescentes. 2. Direitos 3. Cuidados alternativos. \$. Acolhimento institucional. I. Gomes, Eliane. II. Castro, Leandro. III. Couto, Renata Mena Brasil do. IV Título.

CDD 300

**Educação na Primeira Infância:
perspectivas de mães, pais e outros responsáveis da comunidade da Rocinha**

Eliane Gomes, Leandro Castro e Renata Mena Brasil do Couto

1ª edição (novembro 2022) – Rio de Janeiro – RJ
CIESPI

Sumário

1- Introdução.....	6
2 – Inclusão.....	7
3 – Participação.....	13
4 – Segurança.....	17
5 - Considerações finais.....	22
6 - Referências bibliográficas.....	25
7 – Notas.....	26

O Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância – CIESPI é um centro de estudos e de referência associado à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e projetos sociais voltados a crianças, adolescentes, jovens e seus elos familiares e comunitários. Tem como meta subsidiar políticas e práticas sociais para esta população, contribuindo para o seu desenvolvimento integral e para a promoção e defesa dos seus direitos.



Esta publicação faz parte do projeto Primeira infância participativa e inclusiva: ampliando oportunidades de educação de crianças em contextos de vulnerabilidade. O projeto, no Brasil, é coordenado pela professora Irene Rizzini (PUC-Rio/DSS/CIESPI) e, internacionalmente, por Kay Tisdall (Murray House School of Education/Universidade de Edimburgo - Escócia). O projeto é desenvolvido com apoio do UK Global Challenges Research Fund (GCRF), Reino Unido. Texto de Eliane Gomes, Leandro Castro e Renata Mena Brasil do Couto. Editores: Irene Rizzini, Maria Cristina Bó e Malcolm Bush. Design: Carolina Terra (CIESPI/PUC-Rio) e Agência Comunicar/PUC-Rio.

1- Introdução

Desde o início de 2020, a equipe do Centro Internacional de Estudos e Pesquisas sobre a Infância vem desenvolvendo o projeto *Primeira infância participativa e inclusiva: ampliando oportunidades de educação de crianças em contextos de vulnerabilidade*. O projeto é coordenado, internacionalmente, por Kay Tisdall (Universidade de Edimburgo - Escócia) e, no Brasil, por Irene Rizzini (PUC-Rio/DSS/ CIESPI). Ele conta com pesquisadores parceiros da Universidade da Cidade do Cabo (África do Sul), da Universidade de Essuatíni (Essuatíni) e da Universidade de Bethlehem (Palestina). No Brasil, através de articulações com atores locais, realizamos pesquisas e ações na comunidade da Rocinha, Rio de Janeiro/RJ, visando contribuir para a ampliação das oportunidades de educação de crianças de 0-5 anos de idade com base nos princípios de inclusão, participação e segurança.

A equipe tem buscado construir ações concretas na Rocinha, que incluem a formação de jovens para o desenvolvimento de atividades com crianças na Primeira Infância; a realização de encontros brincantes em creches e pré-escolas locais; a participação em campanhas em prol da vacinação infantil contra a Covid-19; e a formação de um grupo consultivo comunitário que nos ajuda a definir caminhos e a alcançar famílias que moram em diversas áreas e possuem os mais diferentes perfis na comunidade. Isso

é muito importante para que nossas ações e reflexões respeitem a diversidade e apontem para a inclusão de todos os pequenos moradores da Rocinha¹.

Em relação à pesquisa de campo em curso na Rocinha, nossa proposta é realizar cerca de 80 consultas a moradores e profissionais que atuam na comunidade, incluindo crianças na Primeira Infância, pais, mães e outros responsáveis, profissionais de creches e pré-escolas e atores-chave relacionados aos diferentes serviços e iniciativas disponíveis para os pequenos. Consultaremos também especialistas e gestores nos níveis municipal, estadual e nacional, visando compreender os desafios e as oportunidades para a educação das crianças de 0-5 anos e apoiar ações articuladas sobre o tema.

Iniciamos a coleta de dados em novembro de 2021, realizando entrevistas, apoiadas em roteiros semiestruturados, junto a pais, mães e outros responsáveis moradores da Rocinha. Importante dizer que os 20 entrevistados nessa etapa compõem uma amostra intencional, diversificada, de mulheres e homens, com idades entre 17 e 53 anos. Eles têm diferentes níveis de escolaridade (alguns não alfabetizados e outros com ensino superior), diferentes configurações familiares (mães solas e famílias nucleares tradicionais) e são moradores de diferentes partes da Rocinha (do Valão ao Laboriaux). Mães, pais, avós e madrinhas foram perguntados sobre a educação dos pequenos, tendo como referência aqueles com idades entre 0 e 5 anos.

A grande maioria das entrevistas foi realizada com famílias cujas crianças frequentam creches ou pré-escolas, sejam elas públicas, conveniadas ou particulares. Algumas famílias ilustraram também os desafios de cuidar daqueles que não frequentam instituições de educação e daqueles com deficiênciasⁱⁱ. Os entrevistados responderam perguntas sobre diversos temas, com especial atenção aos conceitos de inclusão, participação e segurança, relacionando-os à educação das crianças nas creches, pré-escolas, em casa e na comunidade. Foi baseado nesses eixos temáticos que construímos o texto que ora apresentamos.

2 – Inclusão

No Brasil, foi a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que a educação infantil foi reconhecida como um direito de todas as crianças. No entanto, dados apontam que as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira impactam diretamente o sistema educacional do país. Essas desigualdades fazem com que crianças e adolescentes que moram no campo, são negros, indígenas, pobres, estão sob risco de violência e exploração e/ou são portadores de deficiências sejam os mais atingidos pela exclusão, entendida como uma combinação entre baixo desempenho, repetência, elevadas taxas de distorção idade-série e evasão escolar (UNICEF; CNDE, 2013).

Existem diferentes caminhos para pensar a relação entre educação infantil e inclusão. No Brasil, o debate sobre o conceito de educação inclusiva tem sido travado com maior repercussão e foco sobre a educação da pessoa com deficiência, aquela que, segundo a Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, *“tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”* (BRASIL, 2015, n.p). No que diz respeito à educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência determina, no seu artigo 28, que cabe ao poder público o *“aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”* (BRASIL, 2015, n.p). Segundo Carneiro (2012, p. 83): *“A concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la, e acima de tudo valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa”*. A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020) também apoia essa perspectiva.

Todavia, ao longo do projeto *Primeira Infância Participativa e Inclusiva*, consideramos igualmente importante relacionar o conceito de inclusão às crianças oriundas de famílias pobres impactadas, muitas vezes, por uma alimentação inadequada, por moradias precárias sem condições de lazer e

estudo, pelo acesso limitado a livros e outros bens materiais e culturais e pela escassez de vagas em creches e pré-escolas públicas. Mesmo quando conseguem acessar as unidades de ensino, essas crianças convivem com sua falta de recursos, o que compromete sua infraestrutura e o trabalho educacional oferecido (BRASILIENSE; SOUSA, 2021). Essa é uma realidade muito presente em nosso campo de pesquisa-ação, o que nos fez abordar o conceito de inclusão visando o acesso de todas as crianças a bens, serviços e direitos, independentemente de suas deficiências, de sua condição socioeconômica, orientação sexual, gênero, cor ou etnia.

Nas entrevistas realizadas com pais, mães e outros responsáveis moradores da comunidade da Rocinha, a inclusão foi um tema tratado de forma ampla. Os entrevistados abordaram aspectos relacionados ao acesso à educação, saúde, lazer, acessibilidade, transporte e renda. Apesar disso, percebemos como o tema ainda é pouco discutido entre os pais e responsáveis de crianças na Primeira Infância: *“Eu acho que eu nem escuto essa palavra inclusão”* (Entrevistada 15). Em relação à educação das crianças, um número considerável de entrevistados entendeu a inclusão a partir do acompanhamento dos pais e/ou responsáveis do processo de educação dos filhos, apoiando seu desenvolvimento e aprendizagem: *“Inclusão (...) pra mim é ter o pai, a mãe, a vó (...) todo mundo incluído na educação do filho, né? Tipo assim, participando”* (Entrevistado 10). A inclusão também apareceu no sentido das crianças pequenas serem acolhidas nos espaços de educação infantil, por meio da interação,

da escuta e da convivência como práticas que possam contribuir para o bem comum. Parte dos entrevistados mencionou necessidade de oferta de um número maior de profissionais qualificados como forma de apoio às crianças e suas famílias, incluindo atendimento especializado para as crianças com deficiências: *“(...) Então, pra mim, inclusão é quando existem projetos relacionados a ele, ao jeitinho dele. Quando a educação tá voltada e especializada nisso, nesse assunto que acho que hoje em dia é um assunto pouco falado, né?”* (Entrevistada 17).

Quando consultados se algumas crianças da Rocinha são tratadas de forma diferente, a maioria dos entrevistados respondeu que sim, apontando aspectos da convivência familiar e comunitária, fatores sociais, econômicos e a dificuldade de acesso aos espaços de educação infantil dentro e fora da comunidade: *“Eu acho que apesar de ser uma comunidade (...) carente assim (...) em diversos aspectos a gente aqui dentro ainda tem muitas divisões (...). Existe um tratamento que é diferente, inevitavelmente diferente aqui dentro. É um reflexo dessa sociedade, né? Só que numa escala em tamanho de bairro. Seria isso”* (Entrevistado 20). De acordo com os participantes, as crianças tratadas de forma diferente são aquelas que não recebem o devido apoio da família, seja porque os pais trabalham longas horas e não conseguem acompanhar o cotidiano dos filhos na escola ou pela precariedade de acesso à renda e/ou desemprego da família: *“Então assim, existem crianças que os pais têm uma condição de pagar uma creche particular (...), que há um tratamento um pouco diferenciado.*

É existem aquelas crianças que não têm essa possibilidade, que têm que ir pro colégio público, que enfrentam (...) problemas. E existem crianças que nem oportunidade de ir pra escola elas têm, também graças às dificuldades que essas famílias enfrentam” (Entrevistado 20). A dificuldade de acesso às unidades de educação infantil, devido à falta de vagas, e a ausência de espaços de lazer para as crianças pequenas contribui para o cenário de desigualdade na comunidade.

Em relação às atividades propostas nas creches e pré-escolas, a maior parte dos entrevistados disse que as crianças não têm dificuldades para participar. Porém, alguns pais e responsáveis sinalizaram que o acesso limitado à internet no contexto da pandemia, a falta de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias e o número reduzido de profissionais são fatores que impactam a participação das crianças: *“Na escola é uma professora pra trinta e poucos alunos. É muito difícil (...) você imagina uma criança tendo que disputar atenção com trinta e poucas crianças e uma professora se desdobrando”* (Entrevistada 5)ⁱⁱⁱ. Uma das entrevistadas, mãe de uma criança com deficiência e doença crônica, revelou que o filho sofre exclusão na creche por conta de suas limitações e do medo que a escola tem de que ele se machuque, evidenciando os desafios de algumas instituições para garantir a inclusão de crianças com esse perfil na rotina escolar. De forma mais ampla, os exercícios relacionados à escrita e à leitura, a interação em grupo e o desenho foram apontados como os maiores desafios para as

crianças na Primeira Infância, a depender da idade. A fala de uma das entrevistadas evidenciou ainda a dificuldade de reconhecimento da brincadeira como base fundamental do conteúdo pedagógico para as crianças na educação infantil: *“Quando é pra brincadeira ela dá toda atenção, mas quando é um trabalhinho um pouco mais sério, ela não consegue acompanhar”* (Entrevistada 4).

Visando ampliar a participação das crianças nas creches e pré-escolas, os entrevistados propuseram alternativas diversas, como a garantia de acesso à internet para as famílias via projetos do governo, o aumento do número de professores e a presença de profissionais especializados nas creches e pré-escolas. Foi destacada a importância do atendimento multiprofissional para as famílias, com psicopedagogos, fonoaudiólogos e assistentes sociais. Nesse sentido, a integração entre escolas, famílias e iniciativas locais de atenção à Primeira Infância é fundamental para a garantia da inclusão na educação infantil.

Ao perguntarmos se existem pais na comunidade que gostariam de colocar seus filhos em creches e pré-escolas, mas não conseguem vagas, a maioria dos entrevistados disse que sim: *“Não é todo mundo que consegue não, tá. Porque as vagas são poucas, né?”* (Entrevistada 15). Pais de bebês e de crianças com deficiências alegaram ser ainda mais desafiador por conta da atenção especial que seus filhos necessitam, evidenciando uma das barreiras a serem vencidas para a garantia do acesso e permanência desse grupo nos espaços de educação infantil. Além da defasagem na oferta

de vagas para educação infantil, principalmente quando se trata do serviço público e de creche, algumas famílias enfrentam dificuldades para pagar as mensalidades do ensino privado. Algumas famílias tiveram ainda mais dificuldades para manter os filhos nas creches e pré-escolas durante a pandemia, pois esse cenário aumentou o desemprego e aprofundou a precarização do trabalho.

Consultamos pais, mães e outros responsáveis sobre quais crianças têm dificuldades para conseguir vagas nas creches e pré-escolas e eles apontaram aquelas cujas famílias se encontram com acesso precário à renda e/ou em situação de desemprego e aquelas com deficiências: *“Tem colégio que não tá adaptado. Ao lado da minha casa tem um menino (...) ele é autista (...) tinha que ter professora capacitada pra essas crianças. Porque, querendo ou não, ele é igual a todas as outras crianças, normal. Só que ele precisa mais, de um pouquinho mais de atenção”* (Entrevistada 3). Também foi dito que crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, especialmente os bebês que frequentam as turmas de berçário, têm ainda mais dificuldade para encontrar vagas nas creches da comunidade: *“Porque elas não conseguem pegar muitos bebês porque é uma atenção maior (...) e lá não consegue, a quantidade de criança que tem na sala de dois anos, não pode ter na de bebês de seis meses, né? Então acaba tendo menos vagas”* (Entrevistada 17). Em se tratando da pré-escola, uma das entrevistadas fez o seguinte destaque: *“A pré-escola, hoje em dia, eles tão mandando muito ir pelo site, né? Fazer inscrição no site. Saiu uma*

vaga, a criança mora aqui na Rocinha e mandam a criança lá pro Catete. É complicado pra uma mãe desempregada” (Entrevistada 4). A fala revela a importância da garantia do direito previsto no inciso V do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA: *“acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica”* (BRASIL, 1990).

Um dos entrevistados trouxe ainda um recorte importante para o debate, que aponta como o racismo impacta as infâncias negras cotidianamente, inclusive no que diz respeito à garantia de seus direitos, como o acesso à educação infantil: *“São crianças que geralmente são negras porque a maioria da população aqui da Rocinha é negra. Então são crianças pretas ou pardas (...) que são discriminadas pela sociedade como um todo, assim, ao longo da vida. Então, acho que é só mais um reflexo mesmo”* (Entrevistado 20). Esse pai faz ainda uma conexão entre a escassez de recursos financeiros e o perfil étnico racial das famílias, apontando para o papel histórico do racismo na acumulação de capitais e na formação da sociedade brasileira. Por ser branco, ele afirma que seu filho não sofre preconceito e discriminação, mas não deixa de lhe ensinar a respeitar as pessoas e suas diferenças. Ele acredita que as crianças pequenas não têm pensamentos racistas, mas uma das mães entrevistadas relatou que sua filha teve problemas de convivência dessa ordem com colegas de turma e mesmo com professores na instituição de educação particular que costumava frequentar

na Rocinha. A mãe percebeu, através de uma fotografia, que a filha era a única negra da sala e, a partir das expressões da própria criança, abordou o tema: *“(...) Chegava reclamando que os amigos não queriam brincar com ela. Chamavam ela de piolhenta, de porca e trocentas outras coisas mais. A professora chegou a dizer na frente dela que ela era piolhenta. E pra mim, pra mim nem tanto que eu como mãe entendo as coisas, mas pra ela que é criança foi muito ruim, né? Pra mim isso é exclusão”* (Entrevistada 4). Esse depoimento aponta para a necessidade de aprofundar o debate e encontrar caminhos para uma educação antirracista desde a Primeira Infância. O racismo é crime e sua violência impacta negativamente o desenvolvimento infantil (NCPI, 2021).

Mais de 1/3 dos entrevistados relatou que a creche prioriza o acesso à vaga daquelas famílias que realizam a matrícula no período indicado, sendo o principal critério de seleção a ordem de chegada. Dois entrevistados disseram que são priorizadas as crianças cujos pais trabalham. Uma das famílias pontuou de forma crítica o assunto: *“O que elas falam é que é sorteio pela prefeitura. (...) Tem creche que exige que a mãe tem que estar estudando ou trabalhando. Numa parte eu concordo, outra não (...) vai que a mãe quer procurar um trabalho e não tem como ficar com as crianças dentro de casa?”* (Entrevistada 3). Nos chamou atenção a dificuldade das famílias para compartilhar informações precisas sobre o processo de decisão das creches na oferta de vagas às crianças da comunidade, uma vez que a maioria deu respostas diferentes para a mesma pergunta.

Dois entrevistados disseram não saber informar como a creche decide sobre a matrícula dos alunos.

Em relação ao que gostam nas creches/pré-escolas que os filhos frequentam, a maioria das famílias compartilhou gostar das atividades propostas que ensinam as crianças a ter desenvoltura, a falar e a ter independência, inclusive no caso daquelas com deficiências: *“A creche tá sendo fundamental pra ele”* (Entrevistada 15). Parte das famílias sinalizou gostar da relação entre profissionais de creche, crianças e famílias, especialmente quando são criados canais de comunicação e aproximação para a participação dos pais junto às instituições. Sobre o que não gostam, ao longo das entrevistas, mencionaram a falta de comunicação entre as instituições e as famílias, o número reduzido de profissionais, a falta de atenção individualizada com as crianças, a não adaptação das instituições às crianças com deficiências e até mesmo a má qualidade da alimentação oferecida.

Identificamos propostas que poderiam melhorar o atendimento nessas instituições, como a oferta de vagas em tempo integral, cursos de idiomas, profissionais especializados em psicologia e fonoaudiologia, atividades esportivas, atendimento emergencial de saúde e acessibilidade: *“(...) Um exemplo, uma rampa, só tem escada. Embora tenha cadeira de rodas na creche, (...) não tem uma rampa. Dificulta pra certos tipos de criança, que tem (...) dificuldade de andar, de se locomover. Fica um pouco complicado pra ela poder chegar à sua sala”* (Entrevistado 19).

Uma das entrevistadas relatou que a creche deveria dar maior atenção às crianças durante o processo de transição para a pré-escola: *“Eu achava que a creche tinha que ir até os seis anos. Porque tinha que fazer alfabetização nas crianças. Porque sai da creche, é naquele mundo creche. É brincadeira, é isso. Entendeu? Vão dormir. E na pré-escola não é isso. (...) Pra eles, ir pro colégio com 4 ou 5 anos, é uma bomba pra eles! É diferente (...) Até eles se adaptarem a isso, eu acho que mexe muito com a cabeça deles (...)”* (Entrevistada 3). Destacamos essa fala uma vez que ela anuncia uma preocupação discutida por profissionais de creches e pré-escolas e pela própria Secretaria Municipal de Educação (SME) a respeito da importância de apoiar os alunos no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, dadas as transformações que ocorrem nas metodologias utilizadas e as dificuldades de adaptação que muitas crianças e famílias relatam.

Para fazer um trabalho melhor, parte dos entrevistados disse que as creches e pré-escolas precisam de mais investimentos, inclusive do governo, para melhorar sua infraestrutura e ampliar o número de vagas e de profissionais qualificados para apoio e foco no desenvolvimento das crianças: *“Mais estrutura do Governo (...) acho que tá sempre faltando uma coisa ou outra. Aí tem que ficar pedindo, tem que ficar esperando (...) Chegou uma fase que não tinha mais água pra dar pra criança na escola. Então isso atrapalhou muito, não só os professores, como as crianças mesmo, entendeu? Então eu acho que é isso, melhora estrutura pra escola e pras creches”* (Entrevistada 5).

Foram mencionadas também a necessidade de melhorias na comunicação e a ampliação do horário de permanência nas instituições para atender as necessidades de pais e responsáveis, especialmente daqueles que trabalham também fora de casa. A oferta de capacitação para os professores também foi citada: *“Eu sei que há um tempo atrás você ser professora era só você ir dar aula e pronto. Só que hoje em dia, a gente lida com mais do que isso, concorda? (...) Tem crianças que são saudáveis, tem crianças que não são. (...) A gente tem que aprender a lidar com todo tipo de criança. (...) E tem pessoas que não tão sabendo lidar, ainda mais naquela escola”* (Entrevistada 7).

Em relação aos filhos já terem sofrido algum tipo de discriminação ou preconceito na creche/pré-escola, a maior parte dos entrevistados respondeu que os filhos não sofreram nenhum tipo de discriminação ou preconceito na instituição. Contudo, um dos entrevistados, em outra parte da entrevista, relatou que o filho foi impedido de fazer balé na escola, em virtude do preconceito dos pais que foram contra a atividade ser oferecida aos meninos. Importante dizer que a instituição buscou uma conciliação, mas acabou sendo pressionada para oferecer uma alternativa de dança “para os meninos”, evidenciando a segregação das atividades que podem ser oferecidas para gêneros distintos e trazendo mais um componente para o debate sobre inclusão.

Três famílias consultadas não estavam com seus filhos matriculados em creches e pré-escolas no momento da entrevista por motivos diferentes,

mas, ao serem consultadas se matricular os filhos em uma instituição de ensino poderia ajudá-los a aprender, os três entrevistados disseram que sim, evidenciando a importância do acesso à educação infantil para o desenvolvimento das crianças na Primeira Infância: *“É eu tenho experiência dos meus sobrinhos, né? Eu tenho dois sobrinhos da mesma idade que um foi pra creche com 9 meses e o outro foi pra creche com 5 anos. (...) O que foi pra creche antes, hoje em dia, sabe muita coisa que o outro não sabe (...)”* (Entrevistada 11).

3 – Participação

Embora seja um conceito em desenvolvimento e em disputa (FREIRE, 2011), a participação é um direito de todos e todas sem discriminações, inclusive das crianças, amparadas por marcos legais como a Convenção Internacional de Direitos das Crianças (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Marco Legal da Primeira Infância (BRASIL, 2016).

Sobre a relação entre participação e educação, reforçamos seus aspectos sociopolíticos nos marcos da sociedade democrática. Conforme explica o paraguaio Bordenave (1983), um dos principais pensadores latinos da comunicação, as pessoas participam em diferentes espaços, na família, na comunidade, no trabalho e na luta política. Essa microparticipação é importante para a construção da vida social e parte orgânica da macroparticipação, sendo ambas inerentes à

natureza do ser humano e um direito de todas as pessoas. Creches e pré-escolas também são espaços que possibilitam a práxis participativa e, nesse sentido, o projeto *Primeira Infância Participativa e Inclusiva* analisa o envolvimento das crianças, de suas famílias e de outros atores-chave na educação das crianças, tendo como referência interações, diálogos e tomadas de decisão com base no respeito mútuo. A participação pode ocorrer na casa, na comunidade e/ou nos espaços públicos destinados à Primeira Infância, sendo particularmente importante para que os interesses e necessidades dos pequenos sejam ouvidos e contemplados nos serviços, programas e projetos oferecidos e na elaboração de políticas públicas.

Na escuta realizada com pais, mães e outros responsáveis moradores da Rocinha, identificamos contribuições importantes sobre o tema a partir das vivências dos entrevistados. As famílias definiram a participação como a sua presença constante no cotidiano das crianças, interagindo com elas e acompanhando seu desenvolvimento e aprendizado. De acordo com uma das entrevistadas: *“Tudo você tem que participar da criança. Ver ele crescer, ficar do lado dele, né? Porque ele depende da pessoa. Não maltratar e dar educação.”* (Entrevistada 6). Embora existam diferentes condições e contextos familiares que podem favorecer ou dificultar a participação, atividades de leitura e brincadeiras, por vezes articuladas com conteúdo educativo, e a realização de pequenos afazeres domésticos, supervisionados por adultos, foram citadas como formas de aproximar os pais e responsáveis de seus filhos.

Os entrevistados consideraram igualmente importante acompanhar e oferecer suporte às crianças em suas atividades escolares e participar de reuniões e outras atividades propostas pelas creches e pré-escolas, fortalecendo a relação entre as famílias e os profissionais de educação. Essa não é uma tarefa simples, especialmente para as mães solo, que precisam cuidar das crianças e da rotina de suas casas sozinhas, e para aqueles que trabalham fora de seus núcleos familiares, que dependem de autorização de seus empregadores para estar presente nessas ocasiões: *“Pra mim é você tá atento a tudo que tá acontecendo na creche do seu filho. Ah... Se vai ter um café das mães, você fazer por onde (...), falar no trabalho e tá lá com ele”* (Entrevistada 16). Embora gere uma ausência física, trabalhar para prover a casa e os filhos também foi apontado como uma forma de participar, muito embora a entrevistada em questão acredite que para as crianças é fundamental a presença dos pais no seu cotidiano.

Em menor escala, houve quem criticasse algumas instituições por não informar às famílias sobre a rotina das crianças no espaço e por não envolver os adultos nas atividades: *“A gente nunca é convidado pra participar de nada”* (Entrevistada 7). Isso porque o esforço para envolver as famílias e as crianças no cotidiano das creches e pré-escolas e para diversificar a oferta de atividades foi valorizado pelos entrevistados, especialmente no que diz respeito aos alunos com deficiências: *“Participação tem a ver pra mim com inclusão, é incluir a criança na atividade, sabe, de modo geral.*

(...) Incluir a criança nas atividades, no dia a dia, em tudo” (Entrevistada 17).

Em relação à participação das crianças na comunidade, as repostas foram diversificadas e revelaram diferentes pontos de vista sobre a Rocinha. Alguns participantes disseram que as crianças não fazem nada na comunidade, uma vez que não conhecem espaços acessíveis e/ou interessantes para elas. Também foi mencionada a falta de manutenção das praças locais e a ausência de brinquedos voltados para as crianças pequenas: *“(...) A gente não tem uma infraestrutura muito legal. A gente não tem praças boas aqui na Rocinha. A gente não tem brinquedos em praças que funcionem. (...) A gente não tem quadras esportivas que a gente possa levar. São poucas pra quantidade de gente num todo. (...) Ou elas tão malcuidadas ou elas tão sempre cheias”* (Entrevistado 20). Os poucos brinquedos disponíveis costumam ser pagos, o que impede o acesso de crianças cujas famílias não têm recursos disponíveis. Outros apontaram também o risco de exposição à violência e os tiroteios como um perigo que restringe a circulação das crianças nas ruas da comunidade: *“Ah, o que ele não pode fazer, assim, não deve fazer, não pode é ficar na rua (...) brincar na rua”* (Entrevistada 14). A presença de crianças desacompanhadas nas ruas da comunidade também foi uma preocupação que apareceu em uma das entrevistas: *“Ele não faz nada aqui. Eu não levo ele para brincar. Aqui antigamente até tinha uma pracinha e acho que da prefeitura, colocaram um escorrega, coisas de criança*

mesmo (...). E eu nunca gostei de levar porque essas crianças que ficam na rua, (...) são um pouco agressivas. São um pouco é (...) mal-educadas, né? É a palavra certa” (Entrevistada 16).

Por outro lado, alguns participantes mencionaram que seus filhos frequentam espaços da comunidade, embora eles sejam insuficientes para atender a demanda local. Parque, quadra esportiva e parte da floresta, localizados em diferentes áreas da Rocinha, foram citados. Também foram mencionadas iniciativas particulares de cuidadoras de crianças, muito funcionais para famílias com crianças fora das creches e pré-escolas e para pais e responsáveis cujo horário de trabalho é incompatível com o horário de saída das instituições formais de ensino.

Sobre o que gostariam que os filhos fizessem na comunidade, apareceram a prática de esportes, com acesso gratuito e com maior diversidade de faixas etárias, horários e tipos de atividades; a realização de atividades ao ar livre, como andar de bicicleta ou de patins, mas não existem espaços adequados na Rocinha para isso; e o acesso a livros e outras atividades pedagógicas: *“Ah... Eu gostaria que tivesse uma praça. Gostaria que tivesse uma natação. Gostaria que tivesse uma aula de música. Eu gostaria de tudo isso! (...) Eu trabalho, né? Eu sei que lá existe essas coisas, né? Então, eu queria que meu filho tivesse acesso a isso. (...) Aqui, eu não conheço nenhum lugar que tenha esses benefícios”* (Entrevistada 11). A necessidade de ampliação do atendimento

em saúde na Rocinha, inclusive o pediátrico, e também de diversificação dos serviços públicos, especialmente para aqueles com deficiências, foi destacada: *“Eu queria que tivesse um lugar que desenvolvesse atividades pra ele (...) que aqui não tem um lugar (...) que acolha a criança dessa idade (...). Meu sonho é que tenha um lugar pro autista (...) um lugar, assim que ele tivesse várias atividades. Que ele não tem, ele não pode porque não tem aqui”* (Entrevistada 17).

Em relação à participação das crianças nas creches e pré-escolas, a maioria das famílias se revelou satisfeita, embora tenham considerado que a inclusão de profissionais das áreas de psicopedagogia, psicologia e fonoaudiologia poderia trazer ganhos para seu envolvimento nas atividades propostas. Crianças com dificuldades de fala, de concentração e aquelas já diagnosticadas com deficiências seriam especialmente beneficiadas.

Os pais e responsáveis declararam participar das reuniões e atividades propostas pelas instituições de educação, consultar a agenda escolar e conversar com as crianças para acompanhar seu desenvolvimento e aprendizado. No geral, eles se mostraram satisfeitos com isso: *“Sempre tô presente. Sempre pergunto: o que que houve durante o dia? Sempre tô perguntando, entendeu? Quais atividades que ele fez? O que ele comeu? O comportamento dele como foi dentro da sala de aula? Sempre tô perguntando (...) se ele agradeceu, se ele brigou com os coleguinhas, se não brigou. Sempre tô perguntando sobre as*

coisas” (Entrevistada 14). Alguns disseram não poder se dedicar tanto quanto gostariam por falta de tempo, mas contam com o apoio de familiares e mesmo de grupos virtuais, especialmente comuns desde a pandemia de Covid-19, para se fazerem presentes. Já as poucas famílias que disseram não ser convidadas a participar gostariam de poder acompanhar a rotina da creche e a evolução dos filhos.

Em casa, as famílias costumam brincar e propor atividades educativas às crianças, embora isso seja diretamente impactado pelo tempo e pelos recursos disponíveis para cada uma: *“Tenho muita vontade de oferecer algo melhor pra ele e eu não tenho condições (...) até brinquedo mesmo. Muita vontade de comprar umas coisas, tudo que um autista gosta (...) eu não posso dar pra ele (...) é assim mesmo, faz parte da vida”* (Entrevistada 15). Jogos, desenho, pintura, leitura e músicas foram mencionados como recursos usados para auxiliar o aprendizado das crianças em casa, sempre com um toque de criatividade e adequação às realidades distintas. Ensinar sobre rotina, higiene pessoal e a realizar tarefas domésticas também foram mencionadas como estratégias para auxiliar à educação. A realização dos “deveres de casa” propostos pelas creches e pré-escolas também foi destacada como uma tarefa importante pela maioria das famílias: *“Eu faço com ela o trabalho que eles mandam, sento com ela, explico. Ensino, às vezes pego o lápis, papel, faço o nomezinho pra ela poder copiar ou faço pontinho, pontinho pra ela poder passar por cima. É a forma que eu tento*

ajudar ela” (Entrevistada 4). Mesmo aqueles que trabalham fora de casa mencionaram reservar um tempo para realizar atividades junto com as crianças antes de dormir ou nos fins de semana e dias de folga: *“Ah, eu poderia ajudar mais com mais tempo. Meu tempo não é tão suficiente assim, mas eu poderia ajudar com mais tempo. Se eu tivesse mais tempo (...) mãe solteira com dois filho e trabalho, então. A gente tem que associar tudo”* (Entrevistada 14).

De diferentes formas, todos os entrevistados revelaram esforços para ajudar as crianças a aprender em casa, embora alguns tenham expressado sentir dificuldades em fazer isso pela falta de estudo. Em um desses casos, a contratação de uma explicadora foi mencionada: *“Ela aprendeu sobre invertebrados e vertebrados. E eu pensava: ‘como eu vou explicar isso a ela?’ (...) Mas ela aprendeu (...). Eu, na idade dela, não sabia nem escrever meu nome”* (Entrevistada 2). Em outro caso, foi mencionada a contação de histórias apenas a partir das figuras dos livros, já que a entrevistada não era alfabetizada. Uma estratégia que utilizou com seus filhos e com as crianças em uma creche onde foi cuidadora. Ela se dedicava também a ensinar valores como a importância da religião, do trabalho e do estudo para que a criança conquistasse seus desejos no futuro: *“Quando você crescer, você vai ser um trabalhador!”* (Entrevistada 9). Em menor escala, a televisão e o telefone celular foram mencionados como estratégias para entreter as crianças em meio as rotinas familiares. O celular, aliás, foi considerado por uma das entrevistadas

um desafio para si mesma, pois passa muito tempo nas redes sociais e sente que poderia dedicar-se mais à filha ao longo do dia. Ao mesmo tempo, outra mãe disse que o aparelho é fundamental para ela se conectar às redes que contribuem financeiramente para que ela sustente o filho, pois faz parte de uma instituição que auxilia famílias de crianças com doenças crônicas que relatam suas experiências na internet. Ainda sobre o uso da tecnologia, aqueles com acesso à internet mencionaram recorrer a ela para pesquisar diferentes atividades para realizar com os filhos, especialmente durante a pandemia quando as crianças ficaram limitadas ao espaço de suas casas e as famílias tinham poucas opções de entretenimento para elas.

Entre outras atividades realizadas por pais e responsáveis, destacam-se alguns relatos particulares, como a casa onde as paredes são desenhadas pela criança com permissão da família que entende ser uma etapa da vida. Merece menção também a mãe que reorganizou os livros para que ficassem em prateleiras ao alcance da filha e a mãe que supervisiona e estimula seus filhos de diferentes idades a brincar juntos, realizar atividades educativas e cumprir pequenos afazeres domésticos que considera adequados a partir dos 5 anos de idade para que cresçam ajudando em casa. Destacamos também o caso da mãe que costuma cantar todos os dias pela manhã e à noite, como forma de se aproximar e acalmar o filho: *“Assim, ler isso aí é um hábito que eu queria ter, mas eu não tenho. Tem só dois livrinhos aqui que eu leio de vez em quando, mas*

não é uma rotina. (...) O que eu faço de rotina com ele é cantar” (Entrevistada 11). O hábito de cozinhar junto com a filha, receitas simples, também foi citado como uma forma de estimular o desenvolvimento da criança. A entrevistada em questão disse se recusar a chegar do trabalho e apenas colocar a filha para dormir após a criança ter passado o dia na creche e com a cuidadora.

Se, por um lado, a ausência dos pais foi sentida por parte das entrevistadas, uma delas destacou a parceria que tem com o companheiro nas atividades domésticas e na criação do filho: *“É tão bom! A gente ri tanto. É tão divertido.”* (Entrevistada 16).

4 – Segurança

O significado de segurança varia de acordo com diversos fatores, e as vivências e contextos em que as pessoas se inserem certamente influenciam suas percepções sobre o tema. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, o conceito de segurança humana, introduzido em 1994, valoriza as necessidades básicas, a dignidade e a liberdade de escolha das pessoas, e inclui segurança econômica, alimentar, sanitária, ambiental, pessoal, comunitária e política (PNUD, 1994). Essa concepção é fundamental no sentido de evidenciar a amplitude do direito constitucional à segurança individual (artigo 5, caput) e à segurança pública (artigo 144, capítulo III) dos

brasileiros, que, para além da perspectiva que limita e restringe direitos e garantias, como instrumento de poder da polícia, se assenta na democracia e na promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana (ROMÃO, 2020).

É nesse sentido que o projeto *Primeira Infância Participativa e Inclusiva* aborda o conceito de segurança, não só no sentido de prevenir e proteger crianças da violência física, mas também de outras violações de direitos que ameaçam o seu bem-estar, seu desenvolvimento e sua aprendizagem. Para nós, trata-se de melhorar a segurança dos pequenos em casa, na comunidade e nos serviços, programas e projetos destinados à Primeira Infância.

Os pais e responsáveis moradores da Rocinha, expostos rotineiramente a trocas de tiros entre policiais, comerciantes varejistas de drogas ilegais e facções rivais e a ter seu acesso a bens e serviços públicos limitado pela quase ausência do Estado na comunidade, revelaram um entendimento sobre segurança muito marcado por aspectos territoriais e pela violência física, e menos alinhado ao conceito amplo de segurança humana. Em relação às crianças na Primeira Infância, eles consideraram fundamental protegê-las contra pessoas que possam lhes fazer mal, contra acidentes domésticos e contra os confrontos armados: *“Segurança pra mim é você poder ir e vir sem ter uma preocupação de que algo possa acontecer com a criança, com você”* (Entrevistada 16).

A presença constante dos pais, familiares e pessoas que zelam pelas crianças, oferecendo atenção, cuidado e educação, foi citada como um elemento capaz de aumentar a segurança na Primeira Infância, inclusive em relação ao futuro: *“Eu acho que eles não entendem muito bem como a gente entende essa questão (...) de violência urbana e tudo mais. Então, eu acho que o principal fator que gera segurança pra uma criança seria esse mesmo. O apoio que aquele núcleo mais próximo dela dá pra ela. O sentido de carinho que ela recebe. Eu acho que seria isso”* (Entrevistado 20). No entanto, ter disponíveis instituições de educação de qualidade e melhorar a saúde comunitária também foram elementos considerados capazes de melhorar a segurança das crianças.

Em relação à segurança na Rocinha, a maioria dos entrevistados disse que os filhos não estão seguros na comunidade. A presença ostensiva de armas e drogas ilegais e os tiroteios foram determinantes na maioria das respostas negativas: *“Ah não. Por conta dos bandidos, né? A gente não sabe o que pode acontecer. É tanta notícia ruim. Bala perdida que aparece na TV que a gente fica preocupada”* (Entrevistada 13). Vimos o receio de alguns moradores em abordar o tema dentro de suas casas refletir a ideia de que não existem mais lugares seguros no país: *“Se a gente for falar de segurança e violência, em todos os lugares, tanto dentro como fora da comunidade, há seus riscos”* (Entrevistada 16). E ouvimos uma das entrevistadas, particularmente atravessada pela doença da filha, que trata um quadro de

tuberculose, destacar a falta de segurança relacionada ao alto de índice de doenças contagiosas na comunidade: *“Não, devido a ter muito índice dessa doença aqui na Rocinha (...) tuberculose, meningite. E aí a gente mora do lado de uma vala aqui, cheia de rato (...) céu aberto, ninguém vem aqui limpar”* (Entrevistada 18).

Por outro lado, alguns moradores relativizaram a violência cotidiana e expuseram uma outra forma de ver o tema, valorizando laços comunitários que apoiam o cuidado com as crianças, especialmente importantes para as mães que trabalham fora do ambiente familiar: *“Pode não estar segura em questão de tiroteio, (...) mas em questão de segurança em escola, aqui, eu me sinto muito segura, com as pessoas que eu fiz amizade”* (Entrevistada 12). Além disso, alguns mencionaram a existência de leis locais, impostas pelo comércio ilegal de drogas, que reduzem a incidência de crimes como roubos, sequestros e abusos de crianças. Parte dos entrevistados disse ainda que seus filhos estavam seguros na comunidade considerando o fato de serem pequenos e estarem sempre acompanhados pelos pais e/ou por responsáveis: *“Tá, porque é pequenininho, eu tô de olho, né? É pequenininho a gente pode mandar, né? Controlar. Quando cresce, aí só Deus”* (Entrevistada 6).

Ao perguntarmos aos pais e responsáveis como a segurança dos filhos na comunidade poderia melhorar, cerca de 25% das respostas girou em torno da extinção do comércio ilegal de drogas. Mais respeito entre as pessoas,

com menos preconceitos; escolas em tempo integral; mais serviços e oportunidades para a comunidade, especialmente para as crianças e para os jovens; mais acesso à saúde e a médicos especializados; mais saneamento básico, com fechamento de valas que causam doenças, foram algumas das alternativas propostas. Destacamos a resposta de uma das entrevistadas, que mencionou o papel do Estado na garantia do direito à segurança e disse: *“Pra isso aí acontecer, pra melhorar, tinha que começar lá de cima, dos políticos, da corrupção. Então, eu sinceramente, eu não tenho essa esperança”* (Entrevistada 11)

Em relação a quais espaços consideram seguros na comunidade, pouco mais de 1/4 dos pais e responsáveis disse que sua casa era o único lugar seguro, seja porque os filhos estão na sua companhia, seja porque a habitação tem acesso restrito ou por ser cercada por outras construções, ficando menos exposta em casos de confrontos armados: *“Aí eu vejo segurança, dentro de casa do meu lado. Aí eu sei que tá seguro, fora isso eu não vejo segurança em lugar nenhum mais”* (Entrevistada 4). Outros 25% dos moradores disseram não haver espaços seguros para crianças na localidade, no geral por conta da violência armada. Como espaços públicos seguros foram mencionados o Laboriaux, região onde o risco de confrontos armados é menor; a praquina da Rua 4, onde não há circulação de policiais e criminosos, mas os brinquedos disponíveis para as crianças são pagos; as Igrejas; e os espaços voltados para educação infantil, pois o acesso é restrito. Na contramão dos demais entrevistados,

2 pais disseram considerar a maior parte da comunidade segura, especialmente os espaços mais amplos, com menos valas, e os espaços onde não há presença ostensiva do comércio legal de drogas.

A segurança das crianças nas creches e pré-escolas foi outro ponto abordado nas entrevistas com pais, mães e outros responsáveis. Quase todos eles disseram que os filhos estão seguros nas instituições que frequentam, especialmente porque elas têm protocolos para os casos de confrontos armados, como esconder as crianças no local mais seguro, trancar as portas e não deixar ninguém entrar e sair; elas restringem o acesso de pessoas, mantendo o portão fechado e profissionais monitorando a circulação; as crianças só deixam a instituição acompanhadas de responsáveis autorizados; e elas avisam nos casos de problemas de saúde. A proximidade das creches com os locais de moradia e/ou trabalho dos pais e responsáveis também apareceu como um elemento que contribui para a sensação de segurança da família. Além disso, foi bastante destacada a confiança nos profissionais que trabalham nas iniciativas de educação, que estão sempre cuidando e orientando as crianças: *“Tá. Porque a gente vê todas as estruturas que eles oferecem pra gente. (...) Todos os funcionários lá bem atentos (...) todo mundo bem cuidadoso”* (Entrevistado 19). Ainda assim, alguns entrevistados consideraram que, mesmo nesses espaços, a segurança gera preocupações porque as mães tendem a acreditar que os filhos só estão seguros junto delas. Alguns entrevistados

pontuaram que as creches também estão sujeitas aos riscos provocados por eventuais confrontos armados e que, no caminho até às instituições, por vezes, as crianças acabam expostas à venda ilegal de drogas e à presença de pessoas armadas.

A pergunta realizada na sequência reflete a satisfação dos pais e responsáveis com as creches e pré-escolas que os filhos frequentam: *“Creche é um lugar onde a criança precisa se sentir segura”* (Entrevistada 5). Ao serem perguntados como a segurança das crianças poderia melhorar nessas instituições, quase 50% dos entrevistados disseram não identificar nada que precisasse de ajuste. Alguns participantes mencionaram que o uso de câmeras e tornar a comunicação com os pais mais eficiente poderiam ajudar. Parte deles mencionou que os problemas de segurança que identificam não seriam específicos da creche e sim derivados da presença de criminosos e de seus confrontos com a polícia. Quando não há confrontos, os espaços de educação e as crianças costumam ser respeitados na Rocinha.

Sobre as crianças estarem seguras em casa, pais e responsáveis avaliaram a localização da moradia: *“Difícil também, né?! Até porque a gente que vive em comunidade, a gente não se sente seguro nunca na verdade!”* (Entrevistada 1), mas a grande maioria considerou que sua presença garante segurança para os filhos: *“(…) Então, acho que tratá-lo com respeito como a gente faz, demonstrar pra ele que ele é uma criança que é amada, que é um indivíduo, que ele tem voz aqui nessa casa também, porque a*

gente escuta o que ele diz, entendeu? Eu acho que isso traz a segurança pra ele” (Entrevistado 20). Ao considerarem a realidade local, mais uma vez, foram os aspectos da segurança física e da violência armada que mais preocuparam: tiroteios, “balas perdidas” e invasões de residências. A grande maioria, no entanto, avaliou que sua presença, cuidado e atenção faz com que os filhos estejam seguros em casa: *“Tem que ter sempre uma atenção redobrada. Criança não é fácil, não!”* (Entrevistada 12). A residência estar cercada por outras construções, protegendo os moradores de eventuais confrontos armados, e ter um portão sempre fechado, restringindo a circulação de pessoas, também parece tranquilizar parte dos entrevistados em relação ao tema. Entre os pais e responsáveis de crianças portadoras de deficiências, foi destacada a importância de redobrar a atenção e adaptar a casa para as necessidades particulares das crianças: *“Tá seguro em casa, mas aí eu tenho que segurar ele, porque ele não tem medo do perigo (...) Na minha casa não tem mais nada pra sentar, só tem uma mesinha, eu tirei tudo de perto dele porque ele sobe e quer pular”* (Entrevistada 15).

Embora não diretamente, de forma verbal, talvez tenha sido ao refletir sobre como a segurança dos filhos em casa poderia melhorar que um importante aspecto da segurança relacionada à garantia de direitos tenha ficado mais evidente. Alguns disseram que gostariam de mudar aspectos da estrutura física de suas casas, mas não tinham condições financeiras para fazê-lo. Construir muros, colocar portões, se mudar e

oferecer mais oportunidades de desenvolvimento para os filhos foram desejos mencionados por cerca de 25% dos entrevistados. Outros disseram que a segurança em casa depende do lugar onde ela se localiza e que a presença do comércio ilegal de drogas na Rocinha interfere diretamente na segurança local: *“A criança não tem mais espaço fora de casa pra brincar aqui (...). Hoje, se for brincar no beco, você corre, dá três passos, tá batendo de cara com uma arma.”* (Entrevistada 4). Quase 50% dos pais e responsáveis indicou não conseguir perceber o que poderia melhorar, já que oferecem o melhor que podem para os filhos, mas eles consideraram que o cuidado com a segurança precisa ser constante: *“Não tem essa de melhorar. Criança é aquele momento ali, quando você menos espera, que tá tudo bem, acontece alguma coisa. Tem que tá sempre de olho”* (Entrevistado 10).

Um aspecto importante que gostaríamos de destacar, considerando o aumento expressivo de mães solo no Brasil, é a insegurança que isso pode gerar nas famílias: *“Acho que iria me sentir mais segura se tivesse um pai presente, um homem. Entendeu? O pai dele, assim eu acho que seria mais seguro. Porque sabe que a gente mulher morar sozinha é complicado também, né?”* (Entrevistada 14). A preocupação da entrevistada com a segurança física das mulheres e das crianças se justifica em uma sociedade patriarcal e marcada pela violência de gênero. Além disso, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020), 45% dos lares brasileiros são chefiados por mulheres e, dentre estes, 63%

são chefiados por mulheres negras, que estão abaixo da linha da pobreza. Esse dado reflete os desafios de garantir segurança para as crianças sem políticas públicas específicas direcionadas para o perfil, que ultrapassou, em 2022, a casa dos 11 milhões de mulheres.

Ao serem perguntados sobre como seus filhos se sentem em relação à segurança, uma parcela dos pais e responsáveis considerou que eles são muito pequenos para compreender o assunto, embora acredite que estar perto da família é fundamental para gerar um sentimento de segurança para as crianças: *“A definição de segurança pra eles é isso, é tá perto do pai ou da mãe”* (Entrevistada 1). Outra parte dos entrevistados disse perceber que as crianças ficam agitadas e assustadas quando ouvem fogos de artifício e tiros na comunidade: *“Com 3 anos ela já entende sim, que é tiroteio, que vai vir alguém, entendeu?” Ela fica ‘Mamãe, mamãe! Fogos, fogos!’ Ela não pode ver as pessoas com arma que ela fala ‘ih, vou morrer, vai matar’. Ela fala. Não sei se ela vê isso, se ouviu de alguém. Às vezes, a pessoa passa e fala alguma coisa e criança, já viu, né? Ela é muito esperta”* (Entrevistada 8). Enquanto isso, outras crianças ficam entediadas, irritadas e choram por não poder brincar na rua. Por fim, alguns relacionaram a sensação de segurança das crianças ao convívio familiar e ponderaram que, enquanto as brigas e conflitos em casa afetam negativamente o comportamento das crianças, lares saudáveis onde imperam o amor, o diálogo e o cuidado fazem as crianças se sentirem seguras: *“Ele se sente ‘o cara’! (...) Ele se*

sente bem seguro. (...) Dá pra ver na forma como ele se comporta: chega dentro de casa o bichinho pula de alegria” (Entrevistado 18).

5 - Considerações finais

Os dados apresentados ao longo desta publicação nos permitiram uma aproximação sobre como os conceitos de inclusão, participação e segurança emergem no cotidiano educacional das crianças da comunidade da Rocinha. Pais, mães e outros responsáveis foram convidados a abordar os temas a partir de acontecimentos diários e estimulados a refletir sobre o acesso de seus filhos a direitos, como educação e saúde; sobre se e como a escuta e o diálogo estão presentes nas tomadas de decisão sobre a vida das crianças; e sobre como a segurança está relacionada ao desenvolvimento e à proteção dos pequenos contra diferentes tipos de adversidades.

Esse foi um processo desafiador, especialmente porque a grande maioria das entrevistas foi realizada de maneira remota, entre novembro de 2021 e maio de 2022, em meio a pandemia de Covid-19. Além do distanciamento físico e a consequente dificuldade de estabelecer vínculos com os entrevistados, o acesso limitado ou instável das famílias à internet foi um complicador importante. Tivemos dificuldades para identificar pais que pudessem e estivessem

interessados em colaborar com a pesquisa, o que fez com que 85% dos nossos entrevistados fossem mulheres. O longo roteiro construído, na expectativa de dar conta de múltiplos temas, e sua padronização para diferentes perfis de moradores foi também desafiador. Importante dizer, no entanto, que contar com pesquisadores moradores da comunidade onde a pesquisa vem sendo realizada foi bastante importante para driblar grande parte dos desafios que se apresentaram ao longo dessa etapa.

Destacamos que a oportunidade de ouvir as famílias que se colocaram disponíveis para contar suas histórias, abordando questões para além do roteiro proposto, e a variedade de perfis entrevistados, com diferentes pontos de vista e experiências para compartilhar, enriqueceu a pesquisa e nos permitiu conhecer muitas narrativas de luta e dedicação às crianças da comunidade da Rocinha. Mesmo diante das dificuldades, ouvimos pais, mães e responsáveis dispostos a lutar pelos direitos de suas crianças, como a mãe de uma criança com Transtorno do Espectro Autista que disse que: *"(...) Pra isso que eu tô na luta, pra ver o melhor dele, entendeu? E eu vou conseguir"* (Entrevistada 15). Ouvimos também relatos de um pai que, junto com a companheira, se desdobra entre o trabalho e a família para se fazer presente no cotidiano escolar do filho: *"Eu tô sempre tentando. Eu levo ele pra escola, eu busco ele na escola, minha esposa também. Nos dias que a gente não pode, um não pode por algum motivo, a gente alterna. Então, eu tô sempre acompanhando ele de*

alguma forma" (Entrevistado 20). E ouvimos o depoimento orgulhoso de uma mãe que disse que a filha deposita nela sua segurança: *"E ela sempre diz assim também (...): 'Eu não tenho medo porque mamãe sempre protege'"* (Entrevistada 12).

As famílias revelaram considerar a importância de se fazer presente e de interagir e ouvir seus filhos, ainda que as condições objetivas e subjetivas de cada uma possa limitar ou criar oportunidades para que isso aconteça: *"(...) Eles têm voz. Eles precisam ser ouvidos. Eles precisam também ser respeitados. E a gente tem que correr atrás como adultos pra favorecer isso"* (Entrevistado 20). Com criatividade, os entrevistados revelaram também esforços para fortalecer vínculos com as instituições de educação infantil e com a comunidade onde vivem, ainda que tenha ficado evidente que a presença limitada do Estado na Rocinha, no que diz respeito à oferta de políticas de atenção em educação, saúde e assistência social, por exemplo, impacte negativamente o território e prejudique o desenvolvimento das crianças.

Por fim, um outro ponto que nos chamou atenção foi a relação estreita entre os conceitos de inclusão e participação nas respostas dos entrevistados. Algumas apontaram a necessidade de participação para que a inclusão seja possível. Enquanto outras indicaram que para que a participação ocorra é necessário incluir as pessoas nos diálogos, espaços e processos de decisão. Longe de se confundirem, os temas conversam entre si e se potencializam

mutuamente na perspectiva das famílias. Importante perceber que a segurança caminhou paralelamente a esses debates, uma vez que os moradores da Rocinha estiveram, de modo compreensível, mais focados em sua exposição frequente a conflitos territoriais entre grupos de comerciantes varejistas de drogas ilegais e policiais. Uma perspectiva mais ampla sobre o tema poderia ter nos permitido explorar sua relação com a inclusão dos moradores nas políticas sociais, inclusive nos debates sobre segurança pública, educação e saúde, por exemplo. Ou mesmo abordar a histórica pauta dos coletivos locais por participação social nos mecanismos de controle e gestão da segurança pública na cidade.

Gostaríamos de acrescentar que seguiremos consultando outros atores-chave da comunidade sobre esses temas, adotando também metodologias de escuta voltadas especificamente para crianças na Primeira Infância, com o objetivo de contribuir com as discussões e ações voltadas para a ampliação e a melhoria das oportunidades de educação dos pequenos moradores da Rocinha.

6 - Referências bibliográficas

BORDENAVE, Juan E. D. O que é participação. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: DOU, 1990.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: DOU, 2015.

BRASILIENSE, Kelen da S.; SOUSA, Rafael R. de. Aprendizagem, pobreza e Educação Infantil no Brasil: reflexões necessárias à prática docente inicial. Revista Educação Pública, v. 21, n. 13, 2021.

CARNEIRO, Relma U. C. Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional, v. 8, n. 12, 2012.

FREIRE, Juciley S. E. Participação e educação: concepções presentes nos estudos da revista Educação & Sociedade (1978-2010). 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO (UNICEF; CNDE). Fora da escola não pode! - O desafio da exclusão escolar. Brasília, DF: UNICEF; CNDE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Coleção Cotidiano Escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA (NCPI). Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021.

ROMÃO, Luís Fernando de F. A segurança pública na Constituição de 1988: direito fundamental, dever do Estado e responsabilidade de todos. Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, n. 75, jan./mar. 2020.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME (PNUD). Human Development Report, 1994. New York: Oxford University Press, 1994.

Notas

^I Todas essas iniciativas vêm sendo registradas em diferentes produções, como a série de informes *Se liga na Rocinha!* e o relatório *Primeira Infância e ação comunitária na Rocinha: jovens (re)descobrimo as infâncias*, disponíveis no site do CIESPI/PUC-Rio (www.ciespi.org.br).

^{II} Na perspectiva da Educação Inclusiva, faremos uso do termo “pessoa com deficiência” para denominar aqueles com deficiências diversas ou qualquer outra questão de saúde que os levem a enfrentar obstáculos no seu processo de construção de conhecimento (MANTOAN, 2003).

^{III} O problema de superlotação das turmas é especialmente notado nas pré-escolas.

Para mais informações consulte os editores desta série:

www.ciespi.org.br

Irene Rizzini

Diretora-presidente, CIESPI/ PUC-Rio e professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (irizzini.pucRio.ciespi@gmail.com)

Maria Cristina Bó

Coordenadora executiva do CIESPI/ PUC-Rio.
(mcrisbociespi@gmail.com)

Malcolm Bush

Pesquisador e consultor, CIESPI/ PUC-Rio e pesquisador do Center of Urban Research and Learning at Loyola University of Chicago. (mbushciespi@gmail.com)

