

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP  
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**Marta Lúcia da Silva**

**Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de  
crianças de até três anos de idade**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**São Paulo  
2014**

**Marta Lúcia da Silva**

**Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de  
crianças de até três anos de idade**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA SOCIAL**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Psicologia Social, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fúlvia Rosemberg.**

**São Paulo  
2014**

**Banca Examinadora**

---

---

---

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

São Paulo, 25 de julho de 2014.

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Aos meus pais (in memoriam), Manoel Gonçalves da Silva, negro  
e Nadir da Silva, branca, por toda luta de vida, fé, coragem  
resiliência e força contribuindo para ser quem sou!*

## AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, pelo ambiente agradável.

A minha orientadora Fúlvia Rosemberg, pela presença, dedicação, conhecimento, aprendizado, inspiração, generosidade, cuidado, atenção, ética, rigor e paciência. Sem você, esta pesquisa não seria uma realidade. Gratidão eterna, muito obrigada!

À Professora Ana Bock por suas aulas maravilhosas, contribuições, competência e disponibilidade para participar da banca examinadora.

À Professora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento pela competência, contribuições e também disponibilidade para participar da banca examinadora.

À Professora Ana Maria Araújo Mello pelas contribuições no exame de qualificação e por todo incentivo.

Aos meus pais, Manoel (in memoriam) e Nadir (in memoriam), pelo amor, educação e cuidado. Especialmente ao meu pai, que se afastou fisicamente de nós durante a jornada desta dissertação e que nos ensinou o valor precioso da fé em Deus, da luta, da confiança e determinação que é preciso ter na vida e seguir em frente sempre.

A guerreira, minha irmã Nilzete, encorajadora, obrigada por tudo, pelo seu amor incondicional. Você é muito importante na construção deste sonho que é nosso!

A minha irmã Edir e meu cunhado Edilson, pelo amor incondicional, carinho e apoio financeiro para que eu chegasse até aqui. Obrigada por acreditarem em mim.

À minha sobrinha Edilsa, mãe negra e ao seu filho Pedro Manoel, bebê de 1 ano e 4 meses (sobrinho neto), que nasceu no Rio de Janeiro no decorrer desta pesquisa e nos trouxe alegrias dando continuidade à vida.

Agradecimentos à minha irmã Neir e meu cunhado Flademir (in memoriam), que nos deixou repentinamente neste ano e à sobrinha Érica, por todo amor e cuidado para com a minha vida.

Minha irmã Nair, meu irmão Ademir, minha irmã Débora e todas(os) sobrinhas(os), obrigada pelo amor e incentivo de sempre.

À Maria do Carmo (in memoriam), amiga/irmã que esteve ao meu lado em muitos momentos me apoiando. Sua convivência amorosa e incrível em nossa família só nos deu alegria. Você nos deixou neste ano, porém, na certeza de que as boas memórias nos aliviam a saudade. Seu presente me possibilitou escutar os atores sociais desta pesquisa. Obrigada!

Tias(os), primas(os), obrigada pelo amor e carinho de sempre. Agradeço especialmente à minha prima Ana Caroline, pelo seu talento e ajuda. Você foi essencial nesta reta final.

À grande amiga Maria Sílvia Ribeiro, que me apresentou a Psicologia Social e me ajudou na construção social desta dura jornada de aprendizado. Muito obrigada, amiga.

À querida Duda por todo incentivo na jornada do mestrado e sua presença muito relevante no processo de qualificação.

À Elsa Lopes por todo incentivo e ajuda nesta caminhada.

Aos(às) colegas do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI), pela parceria na construção do conhecimento coletivo, em especial a Angela, Alciene, Elizangela, Lourdes, Márcio, Marcos, Maurício, Rê, Rosa e Rosana. Valeu pela caminhada e força.

Aos queridos(as) amigos(as), Rosana e Henrique Zorzeto, Rafael Teotônio, Conceição, Walkíria, Armindo (in memoriam), Jorge, Simone, Talitha, Jorginho, Roberta, Manoel, Mateus, Thiago, Débora, Tercília, Edna, Daniela, Rosimeire, Lena, Sérgio, Gabriel, Gabriela pelo amor, carinho e encorajamento.

À querida Leocádia (in memoriam), que nos deixou repentinamente no percurso desta pesquisa e aos queridos(as), Darlei, Deise e suas respectivas famílias, obrigada pela torcida e carinho de vocês.

Aos queridos(as) amigos(as) que estão distantes, mas que de alguma forma são importantes na trajetória da minha vida e que acreditam no meu potencial.

Agradecimento especial aos bebês negros e suas mães que participaram desta pesquisa, muito obrigada pela disposição e contribuições para o nosso aprendizado.

Agradeço a Marlene Camargo, secretária do Programa de Pós-Graduação, pela atenção, prontidão, carinho e competência.

Ao corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em especial as professoras Bader Burihan Sawaia e Mary Jane Paris Spink, pelo aprendizado e cuidado.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em razão do financiamento concedido, sem o qual a realização desta pesquisa não seria possível.

SILVA, Marta Lúcia. **Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade**. 2014. 220f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2014.

## RESUMO

Esta dissertação integra o grupo de pesquisas do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado por Fúlvia Rosemberg, que vem estudando o processo de construção social da infância no Brasil, investigando a invisibilidade do bebê e problematizando as políticas públicas referentes à educação e cuidado no contexto da creche. Seu objetivo consiste em descrever e interpretar discursos proferidos por três mulheres negras/preta, mães de bebês, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos de idade. Adotou os aportes teóricos dos estudos sociais da infância que auxiliou nas análises e interpretações que partem de concepções de infância como construção social, de criança como ator social e sujeito de direitos. Apoiou-se nos estudos sobre relações raciais no Brasil que propiciam a compreensão das desigualdades raciais e sociais que caracterizam a sociedade brasileira. O projeto foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética via Plataforma Brasil. As mães assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a realização, registro, transcrição e uso das entrevistas. A transcrição das entrevistas foi analisada mediante técnicas de análise de conteúdo com foco temático. Os principais resultados apresentados foram que os bebês aparecem como sendo um ser em desenvolvimento, frágil, dependente de adultos, que necessitam de cuidados mais intensos e específicos. A creche pública aparece como opção positiva de educação e cuidado, como um dever do Estado e direito do bebê como cidadão. Os atores sociais envolvidos nesta pesquisa apontam: a judicialização dessa busca por vagas em creche para bebês. Sobre tema das relações raciais e a creche apareceram discursos diferenciados com reconhecimento do racismo e desigualdades entre negros e brancos na sociedade e que as reivindicações do movimento negro são mais direcionadas ao mundo do adulto do que ao bebê.

**Palavras-chave:** bebê; creche; educação infantil; relações raciais; estudos sociais da infância.

## **ABSTRACT**

This dissertation integrates the research group at the Center for the Study of Gender, Race and Age (NEGRI), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC - SP, coordinated by Fúlvia Rosemberg, who has been studying the process of social construction of childhood in Brazil investigating the invisibility of babies and questioning public policies relating to education and care in the context of childcare. Your goal is to describe and interpret speeches by three black women / black, mothers of babies belonging to urban, middle class residents in São Paulo, on education and care of children 0-3 years of age. Adopted the theoretical framework of social studies of childhood that assisted in the analyzes and interpretations that depart from conceptions of childhood as a social construction, the child as a social actor and subject of rights. He leaned in studies of race relations in Brazil that provide an understanding of racial and social inequalities that characterize Brazilian society. The project was approved by the Ethics Committee Platform via Brazil. The mothers signed a consent form for performing, recording, transcription and use of interviews. The transcription of the interviews was analyzed using content analysis techniques with thematic focus. The main results were that babies appear to be still developing, fragile, dependent adults who require more intense and specific care. The public daycare option appears as positive education and care as a duty of the State and baby right as a citizen. The actors involved in this research point: the judicialization this search for vacancies in nursery for babies. On topic of race relations and the nursery appeared differentiated discourses with recognition of racism and inequality between blacks and whites in society and that the claims of the black movement are more directed to the adult world of what to baby.

**Keywords:** baby; daycare; early childhood education; race relations; social studies of childhood.

## LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - "Formas de investigação hermenêutica" .....	51
--	----

### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do número de teses/dissertações defendidas por ano. Brasil, 1993 a 2011 .....	25
--	----

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxas de frequência à Educação Infantil por cor/raça e localização. Brasil, 2010. ....	18
Quadro 2 - Produções do NEGRI sobre relações raciais (1992-2012).....	20
Quadro 3 - Distribuição de frequência do número de artigos publicados por ano e por periódico. Brasil, 1999 a 2011 .....	26
Quadro 4 - Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social. Brasil, 2013 .....	34
Quadro 5 - Informações seletas sobre pesquisadores(as) e grupos de pesquisa localizados por palavras-chave e fonte. Brasil, 2014. ....	39
Quadro 6 - Critérios para políticas e programas de creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasil, 2009.....	66
Quadro 7 - Taxas de frequência (%) à creche ou escola por faixa etária. Brasil, 1995-2012 .....	74
Quadro 8 - Taxas de frequência (%) à creche ou escola por faixa etária e renda familiar <i>per capita</i> . Brasil, 2001 e 2012 .....	74
Quadro 9 - Taxas de frequência (%) de crianças à creche ou escola por idade e cor. Brasil, 2001 e 2012 .....	75
Quadro 10 - Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e região. Brasil, 2001 e 2012.....	75
Quadro 11 - Percentual de estabelecimentos da rede pública, por etapa de ensino, segundo recursos disponíveis na escola. Brasil, 2012.....	79

Quadro 12 - Referências bibliográficas encontradas na base <i>Scielo</i> , por descritores selecionados. Julho, 2014 .....	82
Quadro 13 - Autores/as, idades dos sujeitos e locais de realização de pesquisas sobre identificação e socialização étnico-racial em crianças .....	84
Quadro 14 - Local onde foram realizadas as entrevistas.....	91
Quadro 15 - Perfil das mulheres entrevistadas .....	99
Quadro 16 - Duração das entrevistas em minutos, por entrevistada.....	99
Quadro 17 - Extensão do <i>corpus</i> , por indicadores.. .....	100
Quadro 18 - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista .....	100
Quadro 19 - Concepções sobre bebê e criança pequena .....	104
Quadro 20 - Concepções sobre diferenças entre bebê e criança pequena .....	105
Quadro 21 - Como um bebê gostaria de ser cuidado e educado .....	106
Quadro 22 - As necessidades do bebê .....	107
Quadro 23 - A melhor maneira de educar o bebê .....	108
Quadro 24 - Instrução da mãe para a educação e cuidado do bebê.....	109
Quadro 25 - Frequência de termos relacionados ao bebê/criança e família. ....	109
Quadro 26 - Duração das licenças maternidade e paternidade por entrevista.....	112
Quadro 27 - Concepções sobre creches de boa qualidade (lugar aonde os bebês se sentem bem) e creche de má qualidade .....	114
Quadro 28 - Frequência de termos associados ao vocabulário educacional por entrevista.....	117
Quadro 29 - Frequência de termos associados às relações raciais por entrevista .	121
Quadro 30 - Responsáveis e responsabilidades para com os bebês.....	123
Quadro 31 - Frequência de termos associados ao vocabulário referente a instâncias políticas e órgãos públicos por entrevista .....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de frequência do número de títulos sobre Educação Infantil e relações raciais, por descritores, nas bases de dados selecionadas. Brasil, 1994-2013. ....	22
Tabela 2 - População residente e frequência à creche ou escola por idades, segundo a cor/raça de crianças de 0 a 5 anos. Município de São Paulo, 2010.....	78

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros(as)
AC	Análise de Conteúdo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
CAPES	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CDHEP	Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo
CEERT	Centro de Estudos das Relações Raciais de Trabalho e Desigualdade
CEI	Centro de Educação Infantil
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS/MS	Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde
COEDI	Coordenação Geral de Educação Infantil
COPENE	Congresso de Pesquisadores Negros
DC	Departamento de Cultura
DNC	Departamento Nacional da Criança
DCB	Departamento da Criança no Brasil
DEED	Departamento de Educação
DNCR	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ERIC	Education Resources Information Center
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMEISP	Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GEDUC	Grupo de Atuação Especial de Educação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTIEI	Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil
HP	Hermenêutica de Profundidade

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISBN	International Standard Book Number
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
MNU	Movimento Negro Unificado
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos
NEAB	Núcleo de Estudos Afrobrasileiros
NEGRI	Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC2	Plano de Aceleração do Crescimento
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNE	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SibiUSP	Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF Fundo as Nações Unidas para a Infância

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 TEORIAS E MÉTODO</b> .....	24
1.1 Estudos sociais da infância, um novo paradigma .....	24
1.2 Estudos das relações raciais no Brasil.....	38
1.2.1 Termos e conceitos.....	39
1.3 Metodologia da interpretação: a hermenêutica de profundidade .....	50
<b>2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: CRECHES, CRIANÇA PEQUENA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS</b> .....	54
2.1 Breve cronologia das políticas de Educação Infantil brasileira .....	54
2.2 Educação Infantil e relações raciais.....	79
<b>3 ENTREVISTANDO MULHERES-MÃES NEGRAS</b> .....	89
3.1 Procedimentos .....	89
3.1.1 A escolha das entrevistadas.....	89
3.1.2 As entrevistas .....	91
3.1.3 Procedimentos para análise das entrevistas .....	97
3.2 Resultados .....	98
3.2.1 Apresentação geral das entrevistas... ..	98
3.2.2 Perfis individuais das entrevistadas.....	101
3.2.3 Análise por eixos temáticos .....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	126
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>APÊNDICES</b> .....	141
APÊNDICE A - Quantidade de núcleos de estudos afrobrasileiros cadastrados na ABPN, com enfoque em pesquisas sobre a criança pequena. 2012.....	142
APÊNDICE B - Número teses/dissertações localizadas na base de teses da Capes em julho 2014 por descritores .....	143
APÊNDICE C - Transcrição das entrevistas.....	147
APÊNDICE D - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista.....	215
<b>ANEXO</b> .....	218
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	219

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral coletar, descrever e interpretar discursos proferidos por três mulheres, negras/preta<sup>1</sup>, mães de bebês, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, sobre suas concepções de educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos.

A investigação se integra ao projeto coletivo do Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) que, vinculado ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vem se dedicando à captação e interpretação de discursos proferidos por diversos atores sociais referentes ao bebê, sua educação e cuidado. Nosso enfoque visa à problematização da posição ocupada pelo bebê e pela creche na agenda brasileira de políticas educacionais. Nossas pesquisas vêm buscando ampliar a visibilidade do bebê e chamando a atenção pública para o direito à educação para essa etapa da vida como um dever do Estado, constitucionalmente estabelecido.

As pesquisas do NEGRI, de maneira geral, têm evidenciado discursos que produzem e reforçam a reduzida visibilidade pública do bebê, sua vinculação preferencial ao espaço privado, o pouco conhecimento de adultos sobre seus direitos, gerando escassa discussão sobre as políticas públicas de Educação Infantil como dever do Estado e como direito de bebês e mães.

Para diversos atores sociais, os bebês são descritos como seres indefesos, incompletos, nada ou pouco ativos socialmente. Por seu lado, a creche é concebida via de regra de modo pejorativo, associada à ideia de “risco” e de baixa qualidade dos serviços que presta à população. Concebendo o bebê, de modo geral e preferencialmente, vinculado à esfera privada e à família, tais discursos dão pouca visibilidade aos direitos à educação pública e à política de creche de qualidade para crianças pequeninas. De modo circular, esta reduzida visibilidade sustenta a reduzida prioridade dessa faixa etária e da creche na agenda de políticas sociais. Os discursos captados e analisados permitem sugerir que vive-se, no Brasil, como se o ideal de educação e cuidado do bebê fosse de exclusiva responsabilidade parental, particularmente a da mãe.

---

<sup>1</sup> Usaremos esta fórmula negras/preta para indicar que duas das mulheres entrevistadas adotaram o termo negra para sua declaração de cor/raça e uma delas adotou o termo preta.

No NEGRI, um conjunto de pesquisas vem analisando discursos produzidos e veiculados por diferentes atores sociais. No âmbito das mídias, Nazareth (2011), Urra (2011) e Santos (2012) analisaram discursos relacionados ao bebê e/ou à creche, respectivamente, na *Revista Pais e Filhos*, em revistas acadêmicas de Pediatria, e no jornal *Folha de S.Paulo online*. Os resultados apresentados nessas pesquisas foram similares, pois constataram que essas mídias dão pouca atenção à educação e ao cuidado dos bebês; os discursos produzidos por essas mídias, geralmente associam os bebês ao espaço doméstico, mantendo a naturalização do cuidado materno como o único adequado, auferindo à creche reduzida visibilidade e estigmatizando-a como instituição de baixa qualidade, exclusivamente para crianças “carentes”.

Um outro conjunto de pesquisas no NEGRI tem captado e analisado discursos sobre o bebê e a creche proferidos por adultos brancos que ocupam posições-chave na família e na sociedade, no que diz respeito à educação e ao cuidado do bebê (GALVÃO, 2008; LAVIOLA, 2010; SECANECHIA, 2011; TORRES, 2013). Tais pesquisas apontaram o quanto tais adultos ainda podem desconhecer o direito à creche, acatar estigmas que circulam sobre a instituição, principalmente se for pública, desconsiderar ou desinteressar-se pela dimensão política de questões relacionadas à oferta de vagas com qualidade.

Galvão (2008) e Laviola (2010) analisaram, respectivamente, discursos de pais e mães brancos de camadas médias do estado de São Paulo. Dentre os resultados, mostraram o reduzido conhecimento e envolvimento desses atores sociais com respeito às políticas de creche, aos direitos dos bebês e que a concepção de educação e cuidado ideais para essa etapa da vida está fortemente vinculada ao espaço doméstico.

Secanechia (2011, p. 125-126), em “Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de Pedagogia da cidade de São Paulo”, analisou discursos de professoras brancas do curso de Pedagogia e de planos de ensino de disciplinas do referido curso. A autora apreendeu que as professoras entrevistadas “são relutantes ao atendimento de bebês em creches, exceto quando as mães trabalhadoras necessitam que seus filhos sejam atendidos por esta modalidade de educação e cuidado”. As professoras entrevistadas consideram a creche como “um mal menor” às crianças. A pesquisa também mostra

que os planos de ensino do curso de Pedagogia dão pouca atenção aos temas vinculados ao bebê e à creche.

Torres (2013, p. 147), em “Discursos de avós sobre o bebê, sua educação e cuidado”, analisou discursos de avós brancas captados a partir de entrevistas. A pesquisa mostrou que elas “possuem poucas experiências concretas ou informações atuais sobre creche e as políticas públicas para o bebê” e que, para elas, a creche é destinada para pessoas pobres.

Dando continuidade a esses estudos que entrevistaram sujeitos brancos, focalizaremos, nesta pesquisa, discursos de três mulheres que se autodeclaram negras/preta com nível superior de escolaridade, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, mães de bebês, sobre suas concepções de educação e cuidado de crianças pequenas de até 3 anos de idade. Ao nos centrarmos em discursos dessas mães sobre a questão estamos destacando a importância da população negra.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE Censo Demográfico, 2010), os(as) negros(as) – entendidos como o conjunto de pessoas declaradas pretas e pardas, correspondem a 50,9% da população brasileira; entre as crianças pequenas de 0 a 4 anos, 49,8% são declaradas negras. No Brasil, o percentual de taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos, em localização urbana, corresponde a 27,8% para crianças brancas e 24,1% para crianças negras; na pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos, o percentual é de 84,0% para crianças brancas e 82,0% para crianças negras (ROSEMBERG; ARTES, 2012).

**Quadro 1 - Taxas de frequência à Educação Infantil por cor/raça e localização. Brasil, 2010.**

Urbana				
Cor/raça	0 a 3 anos	4 e 5 anos	6 anos	0 a 6 anos
Branca	27,8	84	96,5	53,1
Preta + Parda	24,1	82	95,2	52,8
Rural				
Cor/raça	0 a 3 anos	4 e 5 anos	6 anos	0 a 6 anos
Branca	10	65,9	93,4	38,7
Preta + Parda	13	69,4	91,4	42,8

**Fonte:** Adaptado de IBGE (2012 apud ROSEMBERG; ARTES, 2012, p. 43).

Os dados acima, apesar de não apresentarem diferenças importantes no acesso à Educação Infantil entre crianças brancas e negras, pois apontam quase

sempre apenas taxas de frequência ligeiramente superiores para crianças brancas, indicam uma intensa diferença entre as taxas de frequência de crianças de até 3 anos para ambos os segmentos raciais. Como mães negras/preta lidam com tal padrão de desigualdade que é sobretudo etário?

Dando continuidade a esta introdução, é importante destacar que a definição de creche utilizada em nossas pesquisas corresponde àquela instituída pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDBEN), as quais conceituam a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, abrangendo duas sub-etapas: creches, destinadas às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola às crianças de 4e 5 anos. Concebemos o bebê como toda criança com idade entre 0 e 3 anos e a infância como categoria social demarcada no contexto das relações de idade, uma etapa da vida subordinada à etapa adulta. Consideramos que, no Brasil, as relações de idade, além das relações de gênero, classe e raça, sustentam e produzem relações de dominação (ROSEMBERG, 2011).

Esta pesquisa é sustentada por dois campos teóricos que adotam uma perspectiva analítica crítica sobre a sociedade: estudos sociais da infância e estudos das relações raciais. Pretendemos, então, focalizar a atuação de duas importantes dimensões da produção e sustentação das desigualdades sociais brasileiras no discurso das mães entrevistadas: as relações raciais e as de idade. Concebemos as concepções de infância e cor/raça como construções sociais, em cuja significação se entrecruzam componentes de estruturas econômicas, culturais e políticas do mundo material e simbólico.

As proposições dos estudos sociais da infância na atualidade configuram novos paradigmas nos campos acadêmico e político, sobre infância e criança. Essa nova perspectiva concebe a infância como construção social e a criança como sujeito ativo e de direitos; procura romper com os paradigmas biológico e universalista, marcados por uma visão ocidental e adultocêntrica que consideram apenas o adulto como protagonista e a criança como objeto passivo de socialização e educação inculcadoras.

Por seu lado, o campo de estudos das relações raciais, no Brasil, vem se ampliando e diversificando, acolhendo cada vez mais pesquisadores(as) negros(as) que, a despeito de sua ainda reduzida presença na pós-graduação brasileira,

tendem a abordar, em suas pesquisas, temas relacionados à agenda de políticas públicas para a igualdade racial (ARTES, 2013).

Pesquisadores(as) do NEGRI que vimos nos dedicando às pesquisas que envolvem as relações raciais temos focalizado temas variados tais como: discursos racistas (SILVA, 2005), auto-declaração de cor/raça entre adultos (FERREIRA, 2010) e crianças (ROCHA, 2005), trajetória escolar e profissional de negros (BENTO, 1992), entre outros (Quadro 2).

**Quadro 2 - Produções do NEGRI sobre relações raciais (1992-2012).**

Ano	Título	Tipo	Autor/a
1992	Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros.	Dissertação	Maria Aparecida Silva Bento
	Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção.	Dissertação	Rachel de Oliveira
1993	Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreiras educacionais e raças.	Dissertação	Neiva de Oliveira Moro
1994	Relações raciais nas creches do município de São Paulo.	Dissertação	Eliana Oliveira
1995	O Caminho das águas: estereótipos de personagens femininas negras nas obras femininas de escritoras brancas.	Tese	Edith Piza
1999	Discriminações contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea.	Dissertação	Chirley Bazilli
2005	Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa.	Tese	Paulo Vinícius Baptista da Silva
	Autodeclaração de cor e/ou raça entre alunos/as paulistanos/as do ensino fundamental e médio: um estudo exploratório.	Dissertação	Edmar José Rocha
2010	Discursos étnico-raciais proferidos por candidatos (as) a programa de ação afirmativa.	Tese	Antônio Honório Ferreira
2012	Discursos de mestres negros: barreiras, impulsos e trajetória.	Projeto de Tese	Marcos Antonio Batista da Silva

Fonte: Plataforma Lattes/Currículo Lattes, elaborado por SILVA (2012).

Compartilhamos, porém, da concepção de que o Brasil convive com racismo institucional e interpessoal, nos âmbitos estrutural e simbólico, racismo esse responsável pelas desigualdades de oportunidades sociais auferidas por brancos e negros. Essas produções têm contribuído para se apreender e ampliar o debate sobre desigualdades raciais, principalmente no âmbito da educação. Diferentemente de boa parte das análises, consideramos que as desigualdades raciais nem sempre

se apresentam sob a forma de hiato entre negros e brancos no acesso a um bem ou direito ou serviço dele decorrente, como no caso do acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, mas na qualidade da oferta desse direito ou serviço dele decorrente, e no impacto que possam ter (acesso e qualidade) na manutenção ou produção da pobreza mais intensa entre negros que entre brancos (ROSEMBERG, 2010).

Tendo em vista que as relações raciais no campo da infância necessitam ser amplamente debatidas e o racismo enfrentado nos diversos setores da sociedade brasileira, Rosemberg (1991; 1996; 1997; 1999; 2001a; 2001b; 2006; 2007; 2011) tem fomentado o debate desses temas conectados em dois sentidos: para estudiosos das relações raciais atentarem mais para temas associados à criança pequena, o bebê e a creche; para os estudiosos da Educação Infantil atentarem mais aos temas das relações raciais.

Rosemberg (2011, p. 12) destaca o reduzido envolvimento político dos movimentos sociais com a educação das crianças pequenas e o reduzido interesse de pesquisadores(as) na Educação Infantil na temática das relações raciais. De acordo com a autora, os movimentos sociais pouco têm se mobilizado para trabalhar a temática das relações raciais e o combate ao racismo que inclua a criança pequena: “a fase da criança pequena, a de 0 a 3 anos, constitui um tempo social discriminado pela sociedade brasileira, nos campos acadêmico e político, inclusive pelos chamados novos movimentos sociais” (ROSEMBERG, 2011, p. 19).

Diante da intensificação do interesse dos movimentos negros nas agendas de políticas públicas e na promoção pela igualdade racial, perguntamos: como fomentar ações que incluam a criança pequena em suas reivindicações? Por que a criança pequena está sendo incluída tão parcimoniosamente na agenda de prioridades do movimento negro? Provocar a fala e escutar a voz de mulheres negras, mães de crianças pequenas, sobre a educação e o cuidado de bebês pode suscitar novas reflexões e ampliar a visibilidade do tema. Esta é a meta política desta pesquisa. Romper com a reduzida visibilidade pública do bebê negro, inclusive na academia.

Com efeito, uma breve pesquisa realizada nas bases de dados da Capes<sup>2</sup>, Scielo<sup>3</sup> Brasil e PUC-SP, usando os descritores “Educação Infantil e relações

---

<sup>2</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

<sup>3</sup> *Scientific Electronic Library Online*.

raciais”, “creche e relações raciais”, “bebê negro e crianças pequenas”, entre os anos de 1994 e 2013, aponta resultados desalentadores indicados na tabela 1.

**Tabela 1 - Distribuição de frequência do número de títulos sobre Educação Infantil e relações raciais, por descritores, nas bases de dados selecionadas. Brasil, 1994 – 2013.**

DESCRITORES	CAPES	PUC-SP	SCIELO	TOTAL
Educação Infantil e relações raciais	6	2	2	10
Creche e relações raciais	0	0	1	1
Bebê negro	0	0	0	0
Criança pequena negra	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	6	2	3	11

**Fonte:** Bases dos dados processadas pela autora: Capes; PUCSP; SCIELO (2014).

Além de poucos, os textos que abordam as temáticas das relações raciais e Educação Infantil, de modo geral, orientam seu foco para estudo de estereótipos e preconceitos captados nas relações interpessoais.

A despeito de lutas intensas do movimento negro no combate ao racismo estrutural e simbólico, inclusive na educação, a não inclusão da criança pequena nesses debates sobre desigualdades raciais e sociais, configura-se, a nosso ver, uma naturalização das desigualdades de idade. Há necessidade de ampliar o debate para superação do racismo à visibilidade da criança pequena, da criança pequena negra, principalmente a de 0 a 3 anos de idade; esta é nossa ênfase nesta pesquisa.

Neste contexto de preocupações, esta dissertação se propõe a ampliar o debate no campo de estudos das relações raciais e da criança pequena, buscando a visibilidade dos bebês negros, bem como chamar a atenção para as discriminações racial e de idade às quais eventualmente estariam submetidas às crianças negras de até 3 anos na sociedade brasileira.

No cenário brasileiro, o contexto sócio-histórico da Educação Infantil, particularmente o da creche, tem sido marcado por tensões e contradições, no que diz respeito, ao acesso e à oferta da creche de qualidade. No estado e na cidade de São Paulo, a insuficiência de vagas e a dificuldade no acesso de crianças pequenas de até 3 anos à creche, apesar dos intensos debates e de reivindicações junto ao poder público, ainda não têm sido superadas para atingir sua universalização (ROSEMBERG, 2011). Entendemos que um governo que não prioriza o investimento na educação e não valoriza essa etapa da vida, sustenta desigualdades raciais e de idade.

Esta dissertação é composta por três capítulos: no primeiro apresentamos as teorias dos estudos sociais da infância, de relações raciais e a opção metodológica, que baseou-se na hermenêutica de profundidade (HP), método de investigação proposto por John B. Thompson (2009). O segundo capítulo contempla o contexto sócio-histórico efetuando uma breve cronologia da política de Educação Infantil brasileira e paulistana. O terceiro capítulo focaliza a produção, descrição e análise dos discursos proferidos pelas três mães negras/preta entrevistadas. Nesse capítulo, também descrevemos os cuidados éticos que orientaram a pesquisa. A dissertação se encerra com o tópico de considerações finais.

## 1 TEORIAS E MÉTODO

Neste capítulo apresentamos os enfoques teóricos e o método que orientaram a proposta desta pesquisa: estudos sociais da infância, estudos sobre relações raciais no Brasil e o método da hermenêutica de profundidade (HP) de John B. Thompson (2009).

### 1.1 Estudos sociais da infância, um novo paradigma<sup>4</sup>

Os estudos sociais da infância e a Sociologia da Infância têm sido enfoques encontrados em produções acadêmicas brasileiras e internacionais com intuito de dar visibilidade à infância como construção social, à criança como ator social, sujeito de direitos, posicionada também como protagonista de sua história, produtora de cultura e participante da sociedade. Nas produções acadêmicas brasileiras e estrangeiras, a nomenclatura Sociologia da Infância tem sido a mais utilizada. Todavia, no NEGRI optamos pela denominação estudos sociais da infância por ser um campo abrangente e de possibilidades de diálogos com outras áreas do conhecimento para além da Sociologia, gerando a ampliação do olhar para as especificidades da infância. Assim, o que confere especificidade à produção acadêmica não é o enquadre disciplinar – que abrange, além da Sociologia, a Psicologia, a História, a Geografia, a Antropologia, o Direito –, mas o olhar sobre a infância e a criança como centro da investigação.

Considerado, então, como um novo paradigma no âmbito acadêmico, os estudos sociais da infância constituem um campo teórico em construção, com enfoque multidisciplinar, integrando várias áreas do conhecimento, como vimos. Essa nova perspectiva rompe com os paradigmas biológicos e universalistas na concepção da infância e desenvolvimento humano, marcados por uma visão ocidental e adultocêntrica que considera o adulto como o protagonista e a criança

---

<sup>4</sup> Este texto foi inspirado em produção coletiva (RIBEIRO; SANTOS; TEMPERINI; TORRES; FERREIRA, 2011), mestrando(as) filiado(as) ao NEGRI, que, no contexto de trabalho para as disciplinas “Construção Social da Infância: análise de discursos contemporâneos” e “estudos sociais da infância: pesquisas em contexto internacional e brasileiro” realizaram um trabalho coletivo que redundou no texto intitulado “Os estudos sociais da infância: uma revisão”, cuja autoria passou a ser indicada como Ribeiro e colaborador(as) (2011), disponibilizado como referência para outros(as) integrantes do referido núcleo de pesquisas e utilizado como fonte nesta dissertação. Para a realização do estudo e texto, além da leitura, resumo e sistematização da bibliografia referente aos estudos sociais da infância, também foi realizada uma pesquisa no banco de teses e dissertações da Capes, bem como na base de dados de periódicos Scielo Brasil.

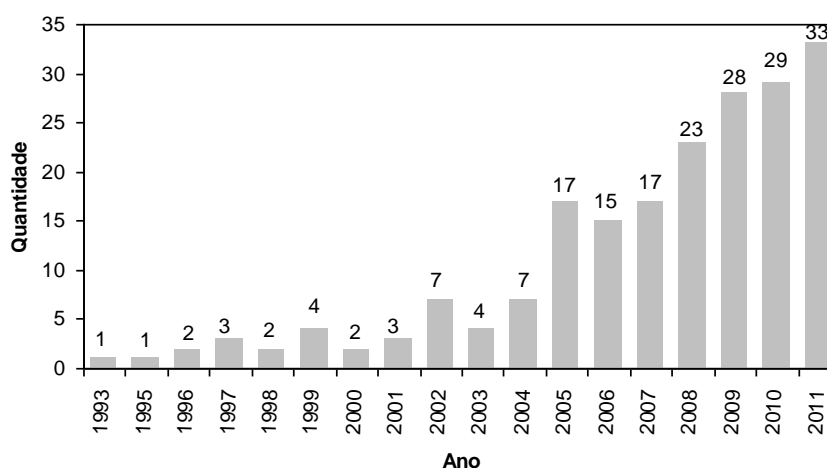
como objeto passivo da socialização, etapa da vida a ser superada pela adultez.

Apesar de esse novo campo de estudos se apresentar de forma diversificada em suas reflexões sobre infância e criança, a despeito de suas tensões e divergências, consolida-se como novo paradigma que apresenta consensos básicos entre os principais pesquisadores, enfatizando a necessidade de reconstrução dos conceitos de infância e criança. O novo paradigma incorpora a compreensão da infância como construção social e a criança como ator social ativo, produtor de cultura, sujeito de direitos (MUÑOZ, 2006).

No Brasil, tanto a Sociologia da Infância como os estudos sociais da infância, vêm ganhando visibilidade conforme atesta a análise de indicadores de produção acadêmica: o número de teses, dissertações defendidas bem como artigos publicados em importantes periódicos brasileiros têm aumentado nos últimos anos.

No conjunto de pesquisas do NEGRI, Ribeiro e colaborador(as) (2011) realizaram um levantamento nas bases de dados da Capes e da *Scielo* Brasil. No Gráfico 1 apresentamos os resultados a partir de análise do Banco de Teses da Capes.

**Gráfico 1 - Evolução do número de teses/dissertações defendidas por ano. Brasil, 1993 a 2011.**



**Fonte:** Capes, Banco de Teses (apud RIBEIRO et al, 2011).

A partir do levantamento no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da Capes, Ribeiro e colaborador(as) (2011) constataram que as produções vêm num crescente desde 1993. Os dados apontam aumento mais intenso na produção acadêmica a partir de 2005.

Na base de dados da *Scielo*, a partir dos descritores “estudos sociais da

Infância”, “Sociologia da Infância”, “novos estudos sobre infância”, “Antropologia da infância”, Ribeiro e colaboradores(as) (2011) localizaram 30 artigos publicados no período 1999-2011. De acordo com os dados, observamos um número maior de publicações nos anos de 2005 e 2010 (quadro 3). Observaram que importantes periódicos brasileiros publicaram textos traduzidos de diversos autores (as) que têm se destacado no campo, tais como: Mollo-Bouvier (2005), Montandon (2001, 2005), Plaisance (2004), Prout (2010), Sarmiento (2005), Sirota (2001) e Qvortrup (2010), além de autores(as) brasileiros(as).

**Quadro 3- Distribuição de frequência do número de artigos publicados por ano e por periódico. Brasil, 1999 a 2011.**

Ano de publicação	Quantidade de artigos/ano	Periódico	Número de artigos publicados
1999	1	Cadernos CEDES	1
2000	1	Cadernos de Pesquisa	6
2001	2	Cadernos Pagu	1
2002	0	Ciência & Saúde Coletiva	1
2003	0	Educação & Pesquisa	3
2004	2	Educação & Sociedade	8
2005	6	Educação em Revista	2
2006	2	Psicologia & Sociedade	1
2007	2	Psicologia em Estudo	1
2008	2	Revista Brasileira de Educação	1
2009	2	Revista de Antropologia	1
2010	7	Revista Katálysis	1
2011	3	Revista Pró-Posições	3
<b>Total</b>	<b>30</b>		<b>30</b>

Fonte: *Scielo* (apud RIBEIRO e colaboradoras, 2011).

A partir dos anos 1990, vários(as) autores(as) de diversas nacionalidades pertencentes às Ciências Humanas e Ciências Sociais (MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001; JENKS, 2002, entre outros(as) vêm se dedicando ao estudo da infância como construção social e da criança como ator social.

Sirota (2001), socióloga francesa, em seu texto “Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar” apresenta um importante debate sobre a Sociologia da Infância, apontando diferentes componentes e principais questões que abarcam a emergência do campo, bem como sua evolução até o final dos anos 1990. A autora ressalta que os estudos realizados por sociólogos(as) nesse campo constatarem carências e fragmentações na construção de conhecimento desse objeto – a infância, a criança – sendo necessário libertá-lo

e, ao mesmo tempo, desvinculá-lo do discurso militante para fazer emergi-lo por inteiro no discurso científico (SIROTA, 2001).

A autora indica o historiador francês Philippe Ariès (1960) como um dos precursores desse novo olhar para a infância. A partir de seu livro “L’Enfant ET La vie familiale sous l’ Ancien Régime”, Ariès (apud SIROTA, 2001) inaugurou a noção de infância como construção social e incitou a prática de estudar a infância no contexto social e nos discursos intelectuais, despertando o interesse de historiadores e cientistas sociais em pesquisar e analisar a infância no âmbito da vida privada, para além da escola.

Sirota (2001) destaca ser “por oposição à concepção da infância como objeto passivo de uma socialização regida por instituições”, que os primeiros componentes de uma Sociologia da Infância “vão surgir e se fixar”. A autora aponta uma releitura crítica do conceito de socialização considerando a infância como uma construção social e a criança como ator social (SIROTA, 2001, p. 9).

No mesmo período, Montandon (2001), em seu artigo “Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa” traz também importantes contribuições para a história da construção desse campo. A autora assinala que foi a partir dos anos 1920, nos Estados Unidos, que sociólogos norteamericanos (William L. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E.W. Burgess e Kimball Yong) foram considerados pioneiros em mostrar o restrito lugar ocupado pelas crianças em trabalhos sociológicos. Na segunda metade do século XX, um pequeno grupo de sociólogos de língua inglesa passou a pesquisar a própria criança, pois, anteriormente, a compreensão do processo de socialização da infância centrava apenas em torno das práticas adultas nas instituições.

Montandon (2001) apresenta quatro grandes e importantes categorias temáticas da Sociologia da Infância em língua inglesa:

- as relações entre gerações (relações entre pais e crianças ou entre adultos em geral e crianças);
- os dispositivos institucionais criados para as crianças (o efeito das instituições, de educadores sobre as crianças e suas famílias);
- o mundo da infância: interações e cultura das crianças (as brincadeiras, os papéis desempenhados por elas, as relações das crianças entre si);
- as crianças como grupo social (estudos que consideram a infância como grupo

social e sua posição nos diversos contextos da vida cotidiana e nas estruturas de poder político e econômico).

Montandon (2001), apesar de notar o crescente desenvolvimento teórico, considera a Sociologia da Infância, ainda, um campo recente, necessitando novos estudos, pelo fato de que, para ela, as crianças, desde muito tempo, vêm sendo “psicologizadas” com base em teorias de socialização que têm exercido um tipo de monopólio sobre concepções de infância. A autora salienta que há muito por fazer nesse campo, principalmente por apresentar problemas semelhantes àqueles em debate nos estudos feministas, como aponta Alanen (2001), no enfrentamento dos paradoxos ambivalentes das sociedades modernas frente à criança e à mulher.

Tanto para Sirota (2001) como para Montandon (2001), o campo da Sociologia da Infância marca uma ruptura com as concepções então vigentes de infância e de socialização. A proposta de “novos paradigmas” vem para “desnaturalizar” a concepção de infância e de criança, sem, contudo, negar a imaturidade biológica da criança.

Tais paradigmas considerados “novos” foram sintetizados por James e Prout (2003), em seis pontos que parecem ser compartilhados pelos principais autores e autoras desse campo disciplinar em construção: a “infância é entendida como uma construção social”; a “infância é uma variável da análise social que não pode ser inteiramente isolada de outras variáveis tais como classe, gênero, etnia”; as relações sociais das “crianças e suas culturas devem ser objeto de estudo em si” mesmas; “crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais”, portanto, são e devem ser vistas como ativas na construção e determinação de sua própria vida social, da vida dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem; a “etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância”, pois permite às crianças uma voz mais direta e maior participação na produção de dados sociológicos do que é usualmente possível através de pesquisas experimentais ou de campo; a “infância é um fenômeno em relação ao qual a dupla hermenêutica das ciências sociais está agudamente presente”. Isto é, para dizer que, proclamar um novo paradigma da Sociologia da infância é também engajar-se em e responsabilizar-se pelo processo de reconstrução da infância na sociedade.

Apesar da convergência apontada, a Sociologia da Infância apresenta diferentes enfoques teóricos, que, de modo geral, são sintetizados em três grandes perspectivas: construcionista, relacional e estrutural (MUÑOZ, 2006).

Conforme Muñoz (2006) pelo enfoque construcionista, a Sociologia desconstrutiva da infância defende que as noções sobre criança, crianças e infância são formações discursivas socialmente construídas, portanto, faz-se necessária sua desconstrução a fim de desmontar seu poder discursivo na vida social. Também nesse enfoque, as crianças são consideradas agentes sociais ativos que constroem o contexto social em que estão inseridas. Constituem referências nessa perspectiva os estudos de James e Prout (2003), que defendem o conceito de infância como uma categorial plural – infâncias – igualmente construída e reconstruída para as e pelas crianças.

Os (as) autores(as) do enfoque relacional, segundo Muñoz (2006), consideram que as crianças são atores sociais e devem ser estudadas a partir de suas próprias perspectivas, numa investigação que contemple suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências. Nessa abordagem, a infância é concebida em relação à adultez. Isto é, criança e adulto são categorias geracionais, cada uma delas constituindo-se como referente a partir da definição da outra. Nesse enfoque, Muñoz (2006) situa, por exemplo, os estudos de Alanen (2001) que considera a experiência dos estudos feministas sobre a vida e a posição das mulheres na sociedade como propulsores do avanço dos estudos sobre a infância e as crianças.

No enfoque estrutural, a infância é considerada uma categoria permanente na sociedade, integrante da estrutura social. Vale ressaltar que o foco não é a criança, mas a infância, ou seja, a investigação focaliza estruturas e mecanismos sociais que operam sobre a etapa da vida em todos os segmentos da sociedade (MUÑOZ, 2006). Nesse enfoque, Qvortrup (2010; 2011) é referência na produção de pesquisadores ingleses, franceses, italianos, portugueses e brasileiros. Para o autor, os estudos sobre a infância devem expandir-se e considerar, em suas análises, as diversas estruturas e mecanismos da sociedade, tanto aqueles de ordem econômica, quanto política e social, principalmente aqueles que afetam a condição de vida das crianças.

Qvortrup (2011, p. 199) desenvolveu várias pesquisas sobre infância. Nos anos de 1980 liderou o projeto de pesquisa pioneiro em 16 países sobre “Infância como fenômeno social”; na Dinamarca, de 1997 a 2002, liderou um trabalho intitulado “Crianças e bem-estar social”; na Noruega, de 2001 a 2005, o “Bem-estar das crianças”; de 2003 a 2008, no mesmo país, “A criança moderna e o mercado de trabalho flexível. Institucionalização e individualização das crianças à luz das

mudanças no Estado de Bem-estar Social”; de 2005 a 2007, “Crianças como novos cidadãos e o ‘melhor interesse da criança’ - um desafio para as democracias modernas”.

Em seus estudos mais recentes, Qvortrup (2011) argumenta que o foco no desenvolvimento infantil e na socialização tradicional da criança a partir do adulto, dificultou e ainda restringe o reconhecimento da infância como fenômeno social, desviando a atenção dos impactos políticos, econômicos e sociais que recaem sobre a infância, o que afeta a condição de vida das crianças.

Qvortrup (2010; 2011) tem sido uma forte referência para o NEGRI, que também adota uma perspectiva estrutural na compreensão das relações de idade. Apesar de nossas especificidades, consideramos suas “Nove teses sobre a ‘infância como um fenômeno social’, um excelente enquadre para nossos estudos. Vejamos a seguir, suas nove teses.

A primeira tese defende que a infância constitui, em qualquer estrutura social, uma forma estrutural particular com características próprias e distintas daquelas atribuídas a outros grupos sociais, que não é definida pelas características individuais da criança e nem por sua faixa etária. Dessa perspectiva estrutural, a infância, para Qvortrup (2011), pode ser comparada com o conceito de classes sociais. Dessa perspectiva, a infância é entendida como uma etapa subordinada à etapa adulta. De acordo com o autor, duas grandes categorias importantes definem a infância na sociedade: a institucionalização das crianças ligada, principalmente, à prática escolar; a posição inferior atribuída à criança pelos adultos. Para nós, do NEGRI, não é a infância a categoria estrutural, mas as relações de idade que hierarquizam, nas sociedades ocidentais modernas, as etapas da vida, colocando a idade adulta como o ápice da humanidade.

Na segunda tese, o autor destaca que “A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente do ponto de vista sociológico”. O autor argumenta que a categoria infância persiste na sociedade mesmo que seus membros (as crianças) mudem. Aqui a questão relevante é saber como a ideia de infância se “modifica quantitativa e qualitativamente”, o que não pode ser explicado “em termos de disposições individuais, mas por mudanças no número de parâmetros sociais” (QVORTRUP, 2011, p. 204).

A terceira tese destaca que “a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural (QVORTRUP,

2011, p. 205). No NEGRI, nossos estudos focalizam a infância como categoria sócio-histórica no contexto das relações de idade.

A quarta tese ressalta que a “infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. De acordo com Qvortrup (2011, p. 206), “as crianças são participantes ativas na sociedade”, pois influenciam e são influenciadas pelo contato com pessoas adultas, porque também ocupam “espaço na divisão do trabalho, principalmente no trabalho escolar”, que impacta o mercado de trabalho. Para o autor, a infância influencia, fortemente, o planejamento e os projetos dos pais e também do mundo social e econômico, interagindo com outros setores da sociedade. Em suma, a criança é motivo de ganho de capital na sociedade, porém, os recursos sociais não são destinados a elas. No NEGRI temos considerado que a concepção moderna de infância tem impacto importante no mercado de trabalho e no mercado de consumo e que os bens materiais e simbólicos não são igualmente distribuídos entre adultos e crianças, sendo reservada a elas a menor parte no quinhão.

A quinta tese está ligada à anterior – “as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade” – porém, negligenciadas pela ciência e pelos adultos, “que afirmam que as crianças são meras receptoras e inúteis”. O autor defende que “as crianças interagem e se comunicam com a natureza, a sociedade, os adultos e seus pares, portanto, contribuem para mudanças e formação da infância e da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206 e 207).

Seguindo essa lógica, o autor formula a sexta tese: “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”, tendo em vista os impactos das macro forças sobre a vida das crianças, embora haja dificuldades em mensurá-las, devido à quase ausência de estatísticas públicas que revelem o número de crianças atingidas pelo impacto das forças sociais, as quais são, na maioria das vezes, mediadas pelos interesses ligados ao universo adulto (QVORTRUP, 2011, p. 207). No NEGRI consideramos que o estudo das relações de idade, em interação com relações de classe, gênero, raça, Estado-nação e região permite apreender a produção e sustentação de desigualdades raciais. No NEGRI, particularmente nos projetos que analisam discursos sobre o bebê e a creche, o tema da visibilidade-invisibilidade na agenda de políticas públicas e, em decorrência, nas estatísticas econômicas e

sociais, é de crucial importância, e vem sendo também tratado nas produções de Rosemberg (2010; 2012).

A sétima tese reitera que “a dependência convencionalizada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para sua autorização às provisões de bem-estar”. Para o autor, dispõe-se de reduzida informação a respeito da criança nos documentos oficiais, nas estatísticas e nas pesquisas, que, no geral, não são conduzidas na perspectiva delas. Tal omissão é sustentada pelo argumento de que, nas sociedades capitalistas, as crianças são dependentes dos adultos, por essa razão são alvos de interesses estruturais na sociedade industrial. Contradizendo a ideia de “melhor interesse da criança” [...] “a criança tornou-se vítima dos interesses estruturais da sociedade industrial” (QVORTRUP, 2011, p. 208). Rosemberg (2014) tem mostrado que a redistribuição de bens materiais e simbólicos entre as etapas da vida não ocorre de maneira equitativa, na medida em que, no Brasil, as crianças são maioria entre os pobres.

A oitava tese assevera: “não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”. O autor aponta que a razão para as crianças ocuparem posição de desvantagem na sociedade decorre não por culpa dos pais, mas da ideologia familiarista, ao estipular que as crianças são de exclusiva responsabilidade parental. De acordo com o autor, a sociedade intervém na questão das crianças quando essas estão inseridas “em situação de risco”. De modo geral, a sociedade se isenta da responsabilidade geral pela infância (QVORTRUP, 2011).

O autor avança três argumentos para sustentar que a sociedade deveria assumir responsabilidades sobre a criança:

Primeiramente, um argumento moral: para garantir que as crianças sejam providas de acordo com um padrão básico ou com um padrão para famílias com crianças que, em princípio, estejam em igualdade de condições com outros casais sem crianças. Em segundo lugar, um argumento de direito, que deveria admitir que, se as crianças estão contribuindo, elas também podem reivindicar recursos para distribuição; e pode-se adicionar que deveria haver garantias para compensar os pais de suas contribuições. Terceiro, um argumento que diz respeito ao “interesse” nas crianças, com responsabilidade sobre elas, e não é difícil demonstrar que a sociedade também tem significativo interesse nas crianças, se não como crianças, mas como membros do que ilusoriamente denominado próxima geração (QVORTRUP, 2011, p. 209).

Esta tese é particularmente relevante no caso dos bebês e da política de creche. Conforme temos apontado (NAZARETH, 2011; ROSEMBERG, 2014), a ideologia familiarista tem sido, particularmente, nefasta para que a creche ocupe melhor posição no orçamento da educação. O Brasil adotou e tem adotado modelos familiaristas de atenção à criança pequena que são propagandeados como modelos adequados para expandir a oferta.

Na nona tese, o autor defende que “a infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”: a infância como categoria social, “por suas características físicas e culturais” recebe tratamento diferente, inferior e desigual quando comparada ao tratamento recebido pelos adultos (QVORTRUP, 2011, p. 210).

As nove teses apresentam, para o novo campo, um alerta e, ao mesmo tempo, um incentivo à ampliação do debate, destacando questões importantes sobre a complexidade das concepções de infância e seus impactos políticos. De acordo com o autor, há necessidade de estudos interdisciplinares, analíticos e a expansão do campo de conhecimento do nível macro para o micro, a partir das experiências cotidianas das crianças. As teses de Qvortrup (2011) denunciam o restrito lugar ocupado pela infância na sociedade, sua invisibilidade política, a desigualdade de acesso a benefícios em detrimento a outras faixas etárias e outros grupos da sociedade.

No debate sobre infância, Mollo-Bouvier (2005) é outra autora que traz uma contribuição que nesta pesquisa é de grande relevância. A autora discute a segmentação social das idades e aponta incertezas quanto ao período da infância. Para Mollo-Bouvier (2005), a segmentação social das idades ultrapassa as etapas estabelecidas pela Psicologia. É possível reconhecê-la e aceitá-la na investigação dos ritos sociais que seguem o percurso institucional da infância nos ministérios, nas prefeituras e atividades administrativas etc. que recortam a infância em etapas (faixas etárias) regulamentando a vida social da infância.

As etapas do desenvolvimento da criança inscrevem-se numa forma de saber psicológico padronizado que define e garante a normalidade social desse desenvolvimento. Transgressões apenas são aceitáveis dentro de limites estreitos além dos quais se abrem as vias da anormalidade. A transposição das etapas reconhecidas e aceitas pode-se ler tanto nos ritos sociais que acompanham o percurso institucional da infância como nas tutelas e nos recortes administrativos que o regem [...]. A concordância entre as etapas do desenvolvimento biológico, afetivo e cognitivo, e sua

inscrição nas regras do jogo social são sempre aproximadas e dão lugar a reajustes constantes. Elas variam de uma época a outra, de uma sociedade a outra, de um grupo social a outro, de um sujeito a outro. O interesse não é o de fixar limites estáveis ao período da infância, mas, antes, de discernir seus constantes deslocamentos e buscar suas causas (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393-394).

Aos aportes de Mollo-Bouvier (2005) temos acrescentado as delimitações etárias provocadas e normatizadas por textos legais nacionais e internacionais. Por exemplo, a Convenção Internacional dos Direitos da Criança considera criança da “concepção” até 18 anos incompletos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece que criança é a pessoa de até 12 anos incompletos. Já a CF/88 menciona os termos criança e adolescente, no entanto, delimita idade somente na Seção I – da Educação, Artigo 208 – inciso IV “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” (BRASIL, 1988, p. 38).

Para Rosemberg (2014), a delimitação ou demarcação das idades se torna mais complexa quando focalizamos os cortes etários para as diferentes instituições, conforme se pode perceber a partir das informações sistematizadas no (quadro 4).

**Quadro 4 - Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social. Brasil, 2013.**

Idade em anos	Dimensão da vida
4	Início da escolaridade obrigatória
10	Sentar-se na frente do veículo
11	Sentar-se na garupa da moto
dez/18	Viajar desacompanhado com autorização
14	Trabalhar como aprendiz
	Casar para igreja católica (mulher)
	Relações sexuais consentidas
16	Votar
	Casar com autorização no âmbito civil
	Submeter-se a cirurgia bariátrica
	Casar na igreja católica (homem)
	Trabalhar com certas restrições
17	Alistamento militar
	Fim da escolaridade obrigatória
18	Maioridade civil
	Maioridade penal
	Trabalho noturno, insalubre
	Prostituição, pornografia
	Habilitação para dirigir veículo

**Quadro 4 - Idade mínima em anos ou maioridade para ter direitos reconhecidos por dimensão da vida social. Brasil, 2013 (continuação).**

18	Comprar e ingerir bebida alcoólica
	Fumar
	Abrir conta em banco
	Adotar criança
	Viajar sem autorização
	Candidatar-se a vereador
21	Candidatar-se deputado estadual, federal, prefeito, vice-prefeito, juiz de paz
30	Candidatar-se a governador, vice-governador
35	Candidatar-se a presidente, vice-presidente e senador
60	Atendimento prioritário em serviços
	Aposentadoria para mulher
65	Aposentadoria para homem
	Homem e Mulher – direito ao benefício LOAS (Lei Orgânica da Assistência Social)
70	Homem e Mulher – aposentadoria compulsória

Fonte: ROSEMBERG (2014).

Não seria inoportuno atribuir o termo colcha de retalho para a configuração desse quadro que carrega, muito provavelmente, marcas históricas, ideológicas e acertos decorrentes de negociações políticas: observar, por exemplo, as diferenciações etárias para o final da escolaridade obrigatória, direito pleno ao trabalho e ao voto.

Qvortrup (2010, p. 638) assinala que, embora as categorias geracionais estejam sujeitas aos mesmos parâmetros (econômicos, tecnológicos, culturais, entre outros), “não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira”. Isto porque elas estão em posições diferentes na estrutura social, a partir da qual meios, recursos, influências e poder são distribuídos.

No NEGRI, nossas produções individuais e coletivas, têm nos inspirado mutuamente, além dos aportes de Fúlvia Rosemberg que, pelo menos desde 1976, vem contribuindo com uma produção acadêmica sobre infância. Nossa concepção compartilhada de que as sociedades ocidentais modernas são adultocêntricas inspira-se em seu artigo “Educação para quem?” (ROSEMBERG, 1976), no qual, entre outros aspectos, enfatizou o lugar privilegiado ocupado pelos adultos. Se naquele artigo sua crítica se voltou para o arcabouço teórico-metodológico da Psicologia do Desenvolvimento da época, inclusive a piagetiana, mais recentemente, no artigo em colaboração com Carmem Lúcia S. Mariano, se associa ao coro dos que questionam “o tratamento dado à infância no arcabouço teórico funcionalista” na Sociologia:

[...] teorias funcionalistas, às voltas com a explicação da ordem social, adotam uma concepção de infância a seu serviço, passível apenas de explicar a reprodução social. Pouca atenção é dada à contradição e ao conflito: uma criança ou se conforma, ou é tida como desviante. Dessa perspectiva, as teorias não ofereciam um quadro interpretativo para compreender a infância, ao contrário, adotaram uma concepção de infância que permitiria manter o arcabouço teórico assentado no pressuposto metateórico do equilíbrio (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 694-695).

No NEGRI, “[...] entendemos a delimitação das etapas da vida também como uma construção social que, no ocidente contemporâneo, hierarquiza as idades, posicionando o adulto como ápice desta hierarquia” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695). Entendemos, então, que as relações de idade participam da construção da estrutura social, ao lado e em interação com as relações de classe, gênero, raça-etnia, região e Estado-nação. Entendemos, porém, que “as relações de dominação não atuam de forma sincrônica, seja na trajetória social” – aí incluindo também as lutas pela superação via ação política –, “seja na trajetória individual” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695).

Nosso questionamento frente à produção acadêmica e social mais ampla não significa negar processos maturacionais específicos na construção das etapas da vida, mas a forma como as culturas interpretam ou significam tais processos. Nosso questionamento refere-se ao ato de desvalorizar a infância frente ao adulto, considerando-a como etapa a ser superada, substituída por incompleta e inferior. Refere-se, também, à concepção de socialização como inculcação, eliminando a ação das crianças no processo de construção da cultura.

Nesse sentido, aproximamo-nos do conceito de Corsaro (2011), de socialização como reprodução interpretativa e característica de todas as etapas da vida na trajetória que vai do nascimento à morte.

Quando confrontamos nossas concepções teóricas e metodológicas às principais correntes, apresentadas anteriormente, da Sociologia da Infância, particularmente aos componentes dos “novos paradigmas” elaborados por James e Prout (2003), retomados por Sirota (2001), destacamos algumas divergências (ROSEMBERG, 2003; ROSEMBERG; Mariano, 2010; ROSEMBERG, 2014):

- “qual a idade da criança da Sociologia da Infância?” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695);
- “qual o estatuto epistemológico do conceito de infância: trata-se de categoria descritiva ou analítica?” (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 695);

- quando a Sociologia da Infância francófona e anglófona se refere a *enfant* ou *child* está se referindo a criança (do latim *puer*) ou a filho (do latim *filius*)? Conforme, Rosemberg (2003);
- Seria a etnografia o método a ser privilegiado nos estudos sociais da infância?

Tais indagações têm suscitado algumas respostas:

- a idade privilegiada da Sociologia da Infância não é o bebê, conforme têm mostrado estudos recentes (GOTTLIEB, 2009; PRADO, 2014). Os estudos sociais da infância bem como a Sociologia da Infância, e as pesquisas brasileiras sobre criança (PRADO, 2014), de modo geral relegam o bebê a uma posição secundária. Complementarmente, a creche também ocupa posição subsidiária nas pesquisas sobre educação e Educação Infantil (ROSEMBERG e ISHIDA, 2013). Daí o interesse do NEGRI nas pesquisas recentes, em focalizar discursos sobre o bebê e a creche (ROSEMBERG, 2014);
- para nós do NEGRI, a infância é um dos termos das relações de idade e se constitui em categoria analítica. Não normatizamos os significados para o termo infância, que são apreendidos via análise de discursos proferidos por adultos e/ou por crianças. Nesse momento da trajetória do NEGRI, privilegamos a análise de discursos produzidos e veiculados por adultos. Daí, caminhamos para nossa última posição;
- consideramos que é indispensável, para se apreender a posição da infância na sociedade brasileira, não perder de vista sentidos e significados produzidos e propagados por adultos, enquanto representantes institucionais, sobre infância e criança(s). Daí nossas pesquisas, particularmente sobre a educação e o cuidado de bebês.

Assim, temos contribuído, especificamente, com uma pesquisa coletiva sobre discursos proferidos por diversos atores sociais, inclusive as mídias, sobre educação e cuidado de bebês e crianças pequenas, sua posição na sociedade, principalmente, com relação às políticas públicas educacionais para essa etapa da vida.

As pesquisas de Galvão (2008), Laviola (2010), Nazareth (2011), Santos (2012), Secanechia (2011), Torres (2012) e Urra (2011) já terminadas, e aquelas em andamento Borges (2013), Ishida (2011), Reis (2012), Santos (2012), Santos (2013) têm propiciado muitas reflexões e problematizações, especificamente: qual o valor atribuído ao bebê e à criança pequena em nossa sociedade? Qual a posição atribuída à creche no sistema educacional? E nesta pesquisa, indagamos: como mulheres negras/preta, mães de crianças pequenas, se referem ao bebê e à creche, no geral e no âmbito das relações raciais?

Para avançar o marco teórico desta pesquisa é necessário, portanto, voltar o olhar para o estudo das relações raciais no Brasil.

## **1.2 Estudos das relações raciais no Brasil**

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, graças ao impulso de uma série de iniciativas nacionais e internacionais: a título de exemplo, lembramos, no plano internacional, a “I Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação racial, xenofobia e as formas conexas de intolerância” realizada em 2001, que contou com a participação do Brasil e de mais de 172 países, “4 mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes” (BRASIL, FUNDAÇÃO PALMARES, 2014).<sup>5</sup>

No plano interno, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão do Poder Executivo, criada na administração Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, é um bom exemplo, associado a outras iniciativas, tais como as políticas de ação afirmativa, particularmente, para o ingresso no Ensino Superior e o Estatuto da Igualdade Racial, aprovado pela Presidência da República em 2013.

É possível afirmar que, desde a metade dos anos 1990, particularmente em 1995 – ano de comemoração da morte de Zumbi – com a “Marcha de Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e Vida”, e consequente criação do Grupo de Trabalho Interministerial, para a Valorização da População Negra (GTI),

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2011/08/conferencia-de-durban-completa-10-anos/>>. Acesso em: 7 Abr. 2014.

ainda durante a administração de Fernando Henrique Cardoso, o tema do racismo brasileiro tem estado nas pautas política e acadêmica brasileiras (LIMA, 2010).

Uma prova é a disponibilidade, atualmente, de inúmeros grupos de pesquisa registrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABS) e pesquisadores(as) localizados na Plataforma Lattes sob o descritor “relações raciais” (quadro 5), além da realização periódica, desde os anos 2000, do Congresso de Pesquisadores Negros (COPENE).

**Quadro 5 - Informações seletas sobre pesquisadores(as) e grupos de pesquisa localizados por palavras-chave e fonte. Brasil, 2014.**

Fontes	Palavras-chave	Número
Currículos Lattes	relações raciais	1) apenas doutores(as) 1.314 currículos 2) incluindo demais pesquisadores(as) 2.522 currículos
Grupos de pesquisa CNPq	relações raciais	144 grupos
Grupos de pesquisa CNPq	criança negra e relações raciais • gênero • juventude • criança • geração	1 grupo 58 grupos 19 grupos 12 grupos 05 grupos
<b>Total de grupos de pesquisa registrados no CNPq</b>		<b>27.523 grupos</b>

Fonte: Elaborado por ROSEMBERG (2014) a partir da PLATAFORMA LATTES (CNPq, 2014).

Os dados coletados e transcritos no quadro 5 evidenciam uma reduzida presença de grupos de pesquisa cadastrados no CNPq que associam a palavra-chave “criança” à palavra-chave “relações raciais”. Ou seja, sustenta observações já efetuadas nesta dissertação sobre o interesse restrito suscitado pelo tema que mobiliza esta pesquisa.

### 1.2.1 Termos e conceitos

Trabalhamos, neste tópico, aspectos fundamentais para esta dissertação: conceitos básicos para a interpretação das relações raciais no Brasil, bem como para a superação do racismo, a saber: raça, etnia, cor, preconceito racial, discriminação racial e racismo. Tais conceitos permitem sustentar um olhar analítico e político para o campo de estudos das relações raciais, no intuito de descrever e

interpretar a operação do racismo estrutural e simbólico na produção e sustentação de desigualdades sociais brasileiras, bem como refletir sobre estratégias para sua superação. De acordo com Guimarães (1999; 2003), os conceitos só fazem sentido num mundo teórico determinado porque eles se articulam a uma história e numa teoria determinadas.

A história das relações raciais no Brasil é marcada pela escravidão de povos africanos vindos de diversas regiões da África ocidental e da África meridional<sup>6</sup> e que foram escravizados nas Américas, num “sistema próprio de comercialização que envolvia negreiros da Holanda, Portugal, Brasil, Inglaterra, França, entre outros, alguns reinos africanos e as colônias americanas”. “Essas pessoas escravizadas foram chamadas de “africanas” e “negros”; essas foram, digamos, as duas identidades criadas originalmente na sociedade escravocrata brasileira, em que o negro tinha um lugar e esse lugar era a escravidão” (GUIMARÃES, 2003, p. 99).

Como destaca Guimarães (2003), o tema da raça era crucial naquela sociedade escravocrata, dando sentido à vida social e à alocação das pessoas nas diferentes posições sociais, bem como dando origem a “classes” que, no Brasil, funcionavam como um sistema de relações sociais na divisão do trabalho entre “senhores” e “escravos”.

Na sociedade brasileira contemporânea, Guimarães (1999) conceitua raça como uma construção social, isto é:

[...] “Raça” é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite – ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

É este conceito nominalista de raça que tem orientado, também, as produções do NEGRI sobre relações raciais. Nesse sentido, acatamos a reflexão de Munanga

---

<sup>6</sup> Hoje englobando o Congo, Angola, Moçambique, Zaire, Nigéria, Níger, bem como o Golfo de Benin (GUIMARÃES, 2003).

(2003)<sup>7</sup>, entre outros estudiosos, quando assinala que frente aos progressos da Biologia, estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que raça não é uma realidade biológica, posto que, “biologicamente e cientificamente, as raças não existem”. Para o autor, o problema não está na classificação dos grupos humanos em termos de raça, nem na “inoperacionalidade científica do conceito de raça”, mas sim na hierarquização, “isto é, [os naturalistas dos séculos XVIII-XIX se deram o direito] de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças”.

Propomos duas observações a partir da citação de Munanga (2003): discordamos quando generaliza que o conceito de raça seja “cientificamente inoperante”. Consideramos que o autor identifica ciência e Biologia. O conceito de raça é atuante, isto é, opera no âmbito das Ciências Humanas e Sociais ao associar atributos raciais às pessoas e grupos humanos. É nesse aspecto que destacamos a citação do autor (a segunda observação):

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos etc. e conseqüentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e conseqüentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003, p. 5).

Outro conceito importante para se interpretar as relações raciais é o de etnia, muito utilizado nos debates, geralmente, nos discursos de reivindicações dos movimentos sociais negros referindo-se à luta política da população negra e/ou ao reconhecimento “da diversidade”.

Guimarães (2003, p. 96) explica que “as sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de suas essências entre gerações”. Tais discursos apontam para traços fisionômicos, qualidades morais e intelectuais, lugares geográficos, bem como modos/hábitos particulares. O autor destaca que somente nesse campo, que é próprio das identidades sociais, que a ideia de raça faz sentido, ou seja, raça para a Sociologia incorpora discursos sobre etnia, sobre as origens de um grupo.

---

<sup>7</sup> Cf. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003, que redundou no texto intitulado “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”.

Porém, na sociedade brasileira, o processo de classificação das pessoas nos grupos raciais é orientado pela atribuição da “cor”, que engloba não apenas a cor da pele, mas outros componentes da aparência. Nem todas as sociedades adotam tal sistema de classificação. Um exemplo recorrente é o da sociedade norte-americana que adota a classificação pela origem, pela “gota de sangue”: mesmo que a pessoa não tenha aparência de negra sua ascendência negra, conforme a proximidade/distância é suficiente para classificá-la como negra.

Guimarães (2003) considera o conceito de cor um tema complexo de ser discutido, pouco explorado na literatura e nas pesquisas. Para o autor, o conceito classificatório, pois das pessoas por cor traduz-se no discurso mais naturalizado de todos os discursos, pois se trata de uma categoria nativa e habitual, não analítica, um termo “menos exposto à crítica”.

[...] “Cor” nunca é um conceito analítico, a não ser talvez na pintura, na estética, na fotografia; certamente na arte ele é um conceito analítico, mas nas ciências sociais ele é sempre nativo, usado para classificar pessoas nas diversas sociedades (GUIMARÃES, 2003, p. 98).

O autor explica que, na história brasileira, “possivelmente pelo avanço social de ex-libertos e de seus descendentes”, a classificação social baseada na categoria raça passou a ser associada à cor, que passou assumir estatuto de categoria mais importante (GUIMARÃES, 2003, p. 100).

[...] Essa ideia de cor está até hoje na base do que se chama de nação brasileira, desse Estado-nação. Desde a independência, temos um projeto de nação que está ligado à construção de um Estado nacional; deixamos de ser parte do Estado português, passamos a formar um Estado brasileiro mantendo a escravidão, mas tínhamos já integrado um número grande de pretos libertos, de homens livres de cor, e a importância da cor não deixou de crescer desde então (GUIMARÃES, 2003, p. 100).

De acordo com Guimarães (2003, p. 103-104), cor é uma categoria racial, “pois quando se classificam pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”. Isto é, cor é uma metáfora (um tropo) para raça.

Segundo Guimarães (2003, p. 98), nas ciências sociais, o conceito de cor é utilizado para classificação de pessoas por diversas sociedades: “os povos europeus se definem e foram definidos como brancos, no contato com os outros, considerados como, negros, amarelos, vermelhos”.

Na história da humanidade, a associação entre matizes de cor e grupos humanos não é nova. Entre povos europeus, a palavra “negra” era utilizada para se referir à cor de pele escura de alguns povos<sup>8</sup>. Nos primeiros encontros com negros africanos, no século XVI, “a cor negra [...] foi o que mais chamou a atenção dos conquistadores e aventureiros”, brotando daí o que Guimarães (2012, p. 12) considera como “a primeira fonte de sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significava o sucesso, a pureza e a sabedoria”.

Os “mouros”, atualmente denominados povos árabes, por meio “de seus filósofos, sabiam da preferência da cor branca para os europeus e a designação dos outros povos de ‘negros’ se devia a seu etnocentrismo<sup>9</sup>”. Os próprios europeus passaram a se denominar como brancos, aceitando a denominação dos mouros, quando do contato com os povos “negros” e no estabelecimento de relações sociais entre os povos para além da situação geográfica. Sendo assim, prevaleceu, para os europeus, “uma repulsa pelos povos de cor, que se afastavam dos padrões estéticos e dos valores de sua civilização”. Por sua vez, os portugueses, até o século XV, empregavam o termo “negro” para todas as pessoas com quem se relacionavam que tinham pele morena, sendo os negros africanos designados de “etíopes”, “guinéus” ou “gentios” e o termo “preto” atribuído, exclusivamente, aos africanos subsaarianos<sup>10</sup> (GUIMARÃES, 2012, p.13).

A hierarquização das “cores” atribuídas ou associadas a povos encontrara respaldo, também, na tradição religiosa judaico-cristã. Conforme Guimarães (2012), entre outros, “filósofos religiosos, como São Jerônimo ou Santo Agostinho, pretenderam explicar a subordinação de alguns povos sobre outros a partir da passagem bíblica de Cã”, filho de Noé.

Cã, filho de Noé, ao ver o pai embriagado e nu, zomba de sua nudez. O pai, ao saber do acontecido, amaldiçoa-o, dizendo que ele e seus descendentes

---

<sup>8</sup> Aqueles de maior contato com os africanos, como por exemplo, os mediterrâneos (GUIMARÃES, 2012).

<sup>9</sup> Etnocentrismo é um conceito da Antropologia definido como a visão demonstrada por alguém que considera o seu grupo étnico ou cultura o centro de tudo, portanto, num plano mais importante que as outras culturas e sociedades. O termo é formado pela justaposição da palavra de origem grega “*ethnos*” que significa “nação, tribo ou pessoas que vivem juntas” e centrismo que indica o centro.

<sup>10</sup> Os subsaarianos são povos nativos e residentes na África Subsaariana, que é uma região do continente africano composta por 47 países e que se localiza geograficamente abaixo do Deserto do Saara. Também chamada de “África Negra”, é a zona onde reside a maioria da população negra do continente.

seriam “os serventes dos serventes” de seus irmãos. Esta história, que justifica a servidão de alguns povos, mas não a cor dos escravizados, se altera nos séculos XVI e XVII para incluir passagens talmúdicas ou de *midrash* que se referem aos negros como descendentes de Cã (GUIMARÃES, 2012, p. 16).

Sobre essa passagem, Guimarães (2012), a partir de Jordan (1968, p. 18), afirma:

O mais surpreendente é não existir uma base textual específica para utilizar a maldição como explicação da negrura – o que era especificamente judaico e não cristão. Os escritos dos grandes pais da igreja como São Jerônimo e Santo Agostinho referiam à maldição em conexão com a escravidão e não com os negros. Eles casualmente aceitaram a presunção de que os africanos seriam descendentes de um dos quatro filhos de Cã, suposição que se transformou em universal na cristandade a despeito de suas origens obscuras. Eles provavelmente conheciam também que o termo “cã” conotava originalmente tanto “quente”, quanto “escuro”... Em contraste, fontes contemporâneas talmúdicas e do *midrash* continham sugestões como a de que “Cã foi marcado em sua carne” e que Noé dissera a Cã “sua semente será feia e escura”, e que Cã era pai “de Canaã que trouxe a maldição ao homem, de Canaã que foi amaldiçoado, de Canaã que escureceu a face da humanidade” (JORDAN, 1968 apud GUIMARÃES, 2012, p. 16)

Guimarães (2012, p. 17) destaca que as diferenças físicas entre os seres humanos ganharam uma explicação somente nos séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento da ciência moderna. Trata-se de explicações biológicas da época baseadas na suposição da existência de raças humanas por meio de suas origens. Segundo o autor, essas teorias raciais ou racistas surgiram no século XIX, quando já operavam classificações por cor. Contudo, essas teorias raciais não tiveram sucesso no Brasil e no mundo, pois, no século XX, “as designações pseudocientíficas foram parcialmente eclipsadas, permanecendo as cores humanas, entretanto, com seu conteúdo racista” (GUIMARÃES, 2012, p. 16-17).

O preconceito ou racismo fundamenta-se nessa diferenciação hierarquizada de grupos humanos, que extrapola, para a vida moral, traços físicos, que passam a sustentar julgamentos, crenças, valores, geralmente com conotação pejorativa associada a pessoas ou a grupos específicos.

O preconceito pode ser definido por ações de antipatia com base em generalizações errôneas e inflexíveis destinadas a indivíduo(s) ou a grupo(s).

O preconceito étnico é uma antipatia baseada em uma generalização errônea e inflexível. Pode ser sentida ou expressa; dirigida a um grupo como um todo ou a um indivíduo pelo fato de ser uma parte desse grupo (pode ser caracterizado por)

1. Linguagem insultuosa (*Antilocution*). Pessoas que têm preconceito falam dele. Com amigos em quem confiam ou, ocasionalmente, com estranhos podem expressar livremente seu antagonismo. Mas muitos nunca vão além dessa forma suave de ação antagonística.
2. Evitação. O preconceito mais intenso leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejado, mesmo talvez ao custo de inconveniências consideráveis. Nesse caso, o portador do preconceito não causa mal diretamente ao grupo que odeia, preferindo acomodar-se e retirar-se inteiramente da convivência.
3. Discriminação. Nesse caso, o preconceito age de modo ativo em detrimento de seu desafeto. Seu comportamento procura impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certos tipos de emprego, áreas residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais, ou algum tipo de privilégio social. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, protegida pelas leis ou pelos costumes [...] (ALLPORT, 1954, apud GUIMARÃES, 2012, p. 48-49, grifo nosso).

No NEGRI, consideramos a expressão de preconceito interpessoal como apenas uma das manifestações do racismo brasileiro. Ou seja, para nós, o racismo brasileiro não se confunde com preconceito. Nosso conceito de racismo se constitui a partir dos aportes de dois(as) autores(as) principais: Guimarães(1999) e Philomena Essed (1991). Vejamos como cada um(a) deles(a) se refere ao racismo.

Iniciamos com Guimarães (1999), para quem o conceito de racismo se assenta, sempre, em três dimensões:

O que designo pelo termo “racismo” denota, sempre, três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral, em tratar de modo diferente membros de diferentes raças; e, uma posição estrutural de desigualdade social entre raças. Ora, é claro que a negação da existência das raças pode subsistir, *pari passu*, com o tratamento discriminatório e com a reprodução da desigualdade social entre as raças, desde que se encontre um tropo para as raças. Foi o que aconteceu no Brasil (GUIMARÃES, 1999, p. 62-63).

Philomena Essed (1991), assim conceitua o racismo:

Racismo é uma ideologia, uma estrutura e um processo pelo qual, grupos específicos, com base em características biológicas e culturais verdadeiras ou atribuídas, são percebidos como uma raça ou grupo étnico inerentemente diferente e inferior. Tais diferenças são, em seguida, utilizadas como fundamentos lógicos para excluírem os membros desses grupos do acesso a recursos materiais e não materiais. Com efeito, o racismo sempre envolve conflito de grupos a respeito de recursos culturais e materiais. E opera por meio de regras, práticas e percepções individuais, mas, por definição, não é uma característica de indivíduos. Portanto, combater o racismo não significa lutar contra indivíduos, mas se opor às práticas e ideologias pelas quais o racismo opera através das relações culturais e sociais. Na ideologia dominante, em geral não se reconhece que o racismo seja um problema estrutural. [...] O discurso do racismo está se tornando cada vez mais impregnado de noções que atribuem deficiências culturais a minorias étnicas. Essa culturalização do racismo constitui a

substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais atribuídas, representando cultura dominante como a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e geralmente, também atrasadas (PHILOMENA ESSED, 1991 apud ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003, p. 128).

Ou seja, como afirmamos, nossa concepção de racismo vai além da conceituação restrita a relações interpessoais, que constitui apenas uma das múltiplas expressões do racismo. No plano simbólico, por exemplo, a invisibilidade do negro, ou sua reduzida representação, é por nós considerada racismo, pois pode ser interpretada como a negação da existência, hierarquização da aparência, colocando o branco (homem adulto) como representante da espécie humana.

Assim, a partir de nossa conceituação, o racismo simbólico pode ser apreendido não apenas na explicitação de termos pejorativos associados aos negros, à negrura, e na contrapartida de valorização da brancura, mas também na relativa invisibilidade dos negros nas múltiplas formas simbólicas. No Brasil, apesar de algumas tênues mudanças, o branco ainda é o representante da espécie humana (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Como mostraram Rosenberg e Silva (2008), nossas mídias brasileiras produzem e veiculam ideologia racista, pela qual negros são representados em posição de inferioridade frente aos brancos. Tal racismo midiático vem sendo observado e problematizado, também, no universo de produções para crianças e adolescentes, seja no âmbito do mercado editorial comercial (livros infanto-juvenis, revistas, televisão) quanto na esfera governamental, como os livros didáticos (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; SILVA, 2005), entre muitos outros.

Em decorrência da entrada tardia, isto é, muito recente, de livros de literatura infantil para crianças pequenas no Programa de Biblioteca Escolar, também apenas muito recentemente teriam sido analisados discursos referentes a relações raciais nesse material (ARAÚJO e SILVA, 2011). Aqui também foram notados componentes de discriminação racial, com tendência a algumas modificações em sentido de maior respeito à diversidade.

Na sociedade brasileira, o racismo estrutural assume a configuração de que as oportunidades de acesso à educação, moradia digna, saúde, às condições econômicas e sociais, para negros e brancos não são equanimemente distribuídas. Nesse sentido, a população de negros (conceituados então como o conjunto de

pretos e pardos), que corresponde ao maior percentual da população brasileira, não desfruta de oportunidades sociais e econômicas à população de brancos.

Rosemberg (2013, p.7), ao assinalar que “as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico”, indica que, no plano simbólico, o racismo pode operar via expressões abertas, latentes ou veladas, de preconceito racial, considerando o grupo social negro inferior ao branco. Aponta, ainda, que esse plano de racismo é devastador, mas que, todavia, não dá conta de explicar toda a desigualdade racial observada na sociedade brasileira, como apontamos anteriormente.

A autora, ao destacar que, no Brasil, o racismo opera também no plano material para negros (e indígenas) mostra, por meio de indicadores sociais, que esses grupos não têm acesso e não desfrutam dos mesmos recursos públicos que os brancos. Tal situação “se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos” (ROSEMBERG, 2011, p. 31).

[...] parece-me um equívoco considerar-se que o racismo brasileiro seja provocado exclusivamente pelo preconceito racial interpessoal. É possível conceber ações racistas que redundam em discriminação contra os negros, sem que se expressem preconceitos contra negros [...] (ROSEMBERG, 2011, p. 32)

É nesse contexto que, de modo geral, são definidas as discriminações raciais, ou seja, as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos socialmente produzidos. Um dos indicadores mais sintéticos referente às discriminações raciais, no Brasil dos anos 2000, provém da análise comparada do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de brasileiros brancos e negros, efetuada no livro “Desenvolvimento Humano e relações raciais”, de Paixão (2003): enquanto o de brancos atingia, em 2002, no cenário internacional a 46ª posição, o de negros se situava na 107ª posição.

Até este momento do texto usamos os termos negro, preto e pardo, bem como os conceitos de classificação de cor/raça sem maior destaque. Trata-se, porém, de temática importante no campo das relações raciais, a classificação racial de pessoas. No Brasil, como vimos, a classificação racial da população se dá pela cor. Para análise, o sistema classificatório de cor/raça composto por cinco categorias—branco, preto, pardo, amarelo e indígena—e o usado pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística (IBGE), e, atualmente, por outras instituições que coletam informações desagregadas por cor (OSÓRIO, 2003, p.7)<sup>11</sup>.

Um dos textos mais completos sobre o processo de classificação racial, incluindo inclusive análise sobre as pesquisas recentes com DNA, é o de Osório (2003). No texto, o autor mostra os diferentes tipos de classificação, basicamente, por aparência e origem, e os procedimentos que podem ser auto ou heteroatribuição de cor/raça. Atualmente, após ter incluído entre as alternativas o termo indígena, quesito do IBGE, adota a expressão cor/raça.

De acordo com Osório (2003), o sistema classificatório por cor/raça no Brasil, adotado pelo IBGE, nas pesquisas domiciliares e nos censos demográficos, traz importantes contribuições à implementação de políticas públicas de “promoção para igualdade racial”, pois permite identificar e compreender melhor as desigualdades raciais e sociais da sociedade brasileira: os dados coletados pelo IBGE possibilitam “radiografias e cenários” que mostram a situação das desigualdades raciais e sociais no Brasil. De maneira geral, os indicadores revelam que pessoas que se autodeclararam pretas, pardas (negros) e indígenas se encontram em posição social de desigualdade no acesso às oportunidades oferecidas ou disponíveis na sociedade brasileira.

A atribuição de cor/raça às crianças e adolescentes com menos de 15 anos, nas pesquisas do IBGE é efetuada pelo adulto que responde ao questionário. Nesse sentido, para crianças e adolescentes opera-se por heteroatribuição e não por autoatribuição de cor/raça. A partir dos 15 anos de idade é o próprio adolescente que deve atribuir sua cor/raça.

Sobre esse aspecto, Rosemberg (2011) faz uma observação importante. Fazzi (2004) assinala que as pesquisas norteamericanas mostram que crianças a partir dos 4 anos, aproximadamente, possuem alguma conceituação ou identificação racial. Para Rosemberg (2011), porém, no Brasil, é como se fosse possível referir-se à identidade étnico-racial somente a partir dos 15 anos.

São poucos, raríssimos, os estudos que se voltam às particularidades de heteroatribuição de cor/raça de um bebê, ou de uma criança pequena, quando realizada por familiares ou terceiros. Isto acarreta uma dúvida: será que esse

---

<sup>11</sup>É necessário tentar explicar aqui o “negra” e “preta” para suas identificações raciais. É comum, no Brasil, pessoas rejeitarem a autoidentificação por cor e, portanto, adotarem o termo negro identitariamente. Mas o termo preto, de acordo com Soares (2008), também tem sido usado mais recentemente com uma conotação racial (e não de cor) política.

processo de identificação de cor/raça é realizado com os mesmos critérios utilizados para classificar adultos? Rosemberg (2011) chama atenção para a "contaminação", ou seja, distorções, que há na heteroatribuição de cor/raça de crianças pequenas realizada por professoras de Educação Infantil, profissionais da área e/ou terceiros.

Berquó (1986) afirma que pais autodeclarados pretos e pardos, ao realizarem a heteroatribuição de cor/raça às crianças pequenas, tendem atribuir uma cor mais clara (BERQUÓ, 1986 apud ROSEMBERG, 2011, p. 36). Carvalho (2005) observou que a heteroatribuição de cor/raça a crianças realizada por professoras do Ensino Fundamental em São Paulo podia variar de acordo com o sexo, a renda familiar e o desempenho escolar, constituindo um processo complexo.

Oliveira (1994) apontou, em sua pesquisa realizada em creches e pré-escolas do município de São Paulo com profissionais da área de Educação Infantil, que a heteroatribuição de cor/raça às crianças pequenas realizada com base em observação e identificação das crianças em fotos, também apresentou variações, divergências entre elas. As educadoras de creche do município de São Paulo tendiam a classificar a cor de crianças fotografadas em maior consonância com sua própria autodeclaração. Assim, de um modo geral, as sofisticadas e complexas análises de que dispomos sobre processo classificatório de cor/raça no Brasil se referem, preferencialmente, ao mundo adulto.

Uma observação recorrente de Rosemberg (2011) nos últimos escritos tem sido alertar sobre o reduzido envolvimento político dos movimentos negros sobre a educação das crianças pequenas e o intenso desconhecimento de pesquisadores sobre relações raciais no âmbito da creche e pré-escola.

[...] a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolver com o tema da educação infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2011, p.18).

Era nossa intenção complementar este capítulo de teoria sobre relações raciais com um tópico sobre a criança pequena. Porém, nos demos conta, que não dispomos de um corpo teórico sistematizado. A disponibilidade, no plano do conhecimento, são estudos que descrevem, de modo fragmentado, o impacto do racismo na infância, particularmente a partir do ensino fundamental. Por tal razão, consideramos que a síntese de alguns desses estudos teria melhor lugar no capítulo

2, no qual descrevemos e analisamos o contexto sócio-histórico que envolve esta pesquisa, de acordo com o método adotado, objeto do próximo tópico.

### **1.3 Metodologia da interpretação: a hermenêutica de profundidade**

A hermenêutica de profundidade (HP) é um referencial metodológico geral, proposto por John B. Thompson (2009), em seu livro “Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa”, a qual tomou por base para a organização desta pesquisa. A proposta consiste em analisar, em contextos específicos, a articulação entre fenômenos simbólicos e dominação. A HP “é o estudo da construção significativa e da contextualização social das formas simbólicas” (THOMPSON, 2009, p. 363).

[...] o enfoque da HP deve aceitar e levar em consideração as maneiras em que as formas simbólicas são interpretadas pelos sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto. [...] a hermenêutica da vida cotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP. [...] o enfoque da HP deve se basear, o quanto possível, sobre a elucidação das maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas pelas pessoas que as produzem e as recebem no decurso de suas vidas quotidianas [...]. Através de entrevistas, observação participante e outros tipos de pesquisa etnográfica, podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social (THOMPSON, 2009, p. 363).

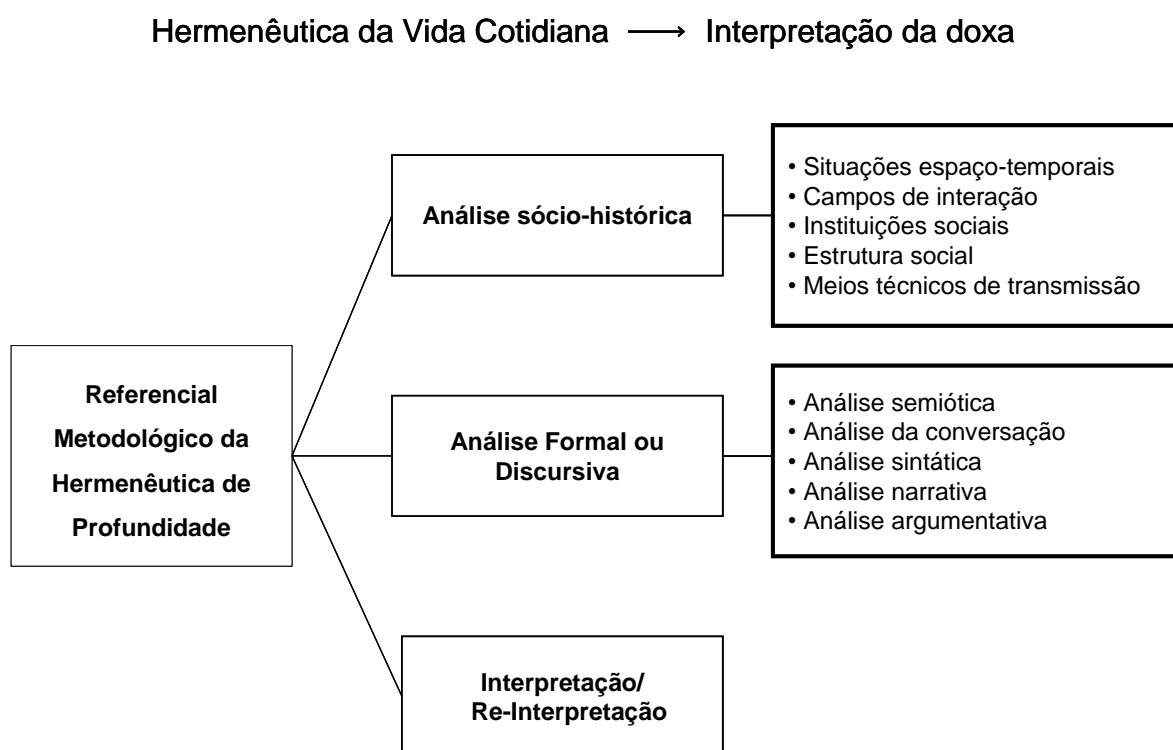
Para Thompson (2009), as formas simbólicas são construções significativas, reconhecidas em contextos socialmente estruturados. Compreendem ações, expressões e falas, imagens e textos podendo ser, em sua natureza, linguísticas, não-linguísticas ou mistas. É preciso levar em consideração que tais construções são também estruturadas de maneiras definidas e estão inseridas em condições sociais e históricas específicas. Nesta pesquisa, consideramos como formas simbólicas que merecem descrição e interpretação, discursos sobre concepções de educação e cuidado de crianças de até 3 anos, proferidos por mulheres que se identificaram como negras/preta pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, mães de bebês e que foram captados e transcritos em entrevistas semiestruturadas.

O método da HP tem por objetivo apoiar pesquisas que visam descrever e interpretar como as formas simbólicas são: produzidas, circulam e recebidas pelos

sujeitos. Thompson (2009) propõe a reconstrução desse processo por meio de entrevistas ou outros tipos de pesquisa etnográfica, como a de observação participante. O autor assinala que essa reconstrução já é um processo interpretativo do entendimento cotidiano, ou seja, “uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e compartilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social” (THOMPSON, 2009, p. 364).

A metodologia da HP prevê três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação (figura 1). Thompson (2009, p. 365) assinala que “essas fases devem ser vistas não tanto como estágios separados de um método sequencial, mas antes como dimensões analíticas distintas de um processo interpretativo complexo”.

**Figura 1 - “Formas de investigação hermenêutica”.**



**Fonte:** Thompson (2009, p. 365).

A primeira etapa da HP é a análise das condições sócio-históricas. Parte do princípio de que formas simbólicas “são produzidas, transmitidas e recebidas em condições sociais e históricas específicas”. O objetivo da análise do contexto sócio-histórico é reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas (THOMPSON, 2009, p. 366).

A tarefa da primeira fase do enfoque da HP é reconstruir as condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados (THOMPSON, 2009, p. 369).

Thompson (2009) afirma que as condições e contextos podem ser examinados diferentemente, dependendo das circunstâncias e dos objetos de cada pesquisa, mas sugere quatro aspectos típicos dos contextos que atingem cada nível de análise: as situações espaço temporais; os campos de interação; as instituições sociais; a estrutura social; os meios técnicos de transmissão.

No NEGRI temos realizado a análise do contexto sócio-histórico com o objetivo de atingir esses níveis de análise, por meio da revisão de literatura sobre temas específicos selecionados de acordo com o objeto estabelecido para cada pesquisa. Nesta dissertação, analisamos esse contexto por meio de revisão da literatura que aborda a educação e o cuidado de bebês, no contexto da creche e das relações raciais. Neste caso, entendemos que a literatura sobre a Educação Infantil brasileira, incluindo os temas sobre Educação Infantil, creche e relações raciais, nos auxilia no desenho do trabalho de campo, isto é, nos cuidados éticos e na formulação de questões para as entrevistas, bem como para suas análises.

A análise formal ou discursiva, segunda fase da HP, propõe o estudo das formas simbólicas que são produzidas, recebidas e que circulam nos campos sociais. Nesta pesquisa, essas formas simbólicas se configuram como a transcrição textual dos discursos proferidos por mães negras/preta, ou seja, a análise da transcrição das entrevistas efetuadas junto a essas mulheres. As formas simbólicas, por serem construções complexas, apresentam uma estrutura articulada que necessita de análise própria (THOMPSON, 2009).

Temos adotado a análise de conteúdo proposto por Bardin (2011) e Rosemberg (1981). O *corpus*, de acordo com Bardin (2011, p. 96-97), “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. Nesta pesquisa, o *corpus* de análise é composto pelas entrevistas transcritas, ou seja, as entrevistas foram transcritas e então analisadas a partir do referencial teórico e da análise do contexto sócio-histórico.

A última etapa da HP, interpretação/reinterpretação, mediada pelas duas anteriores, busca sintetizar e explicitar, criativamente, o que foi dito nos discursos

para chegar a possíveis significados. Trata-se de interpretar e reinterpretar com o objetivo de obter uma síntese criativa apoiada nas fases anteriores, no objeto e no referencial teórico (THOMPSON, 2009).

A fase de interpretação é facilitada pelos métodos da análise formal ou discursiva, mas é distinta dela. Os métodos da análise discursiva procedem através da *análise*, eles quebram, dividem, desconstruem, procuram desvelar os padrões e efeitos que constituem e que operam dentro de uma forma simbólica ou discursiva. A interpretação constrói sobre esta análise, como também sobre os resultados da análise sócio-histórica. [...] Por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser, eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa de significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito (THOMPSON, 2009, p. 375).

A fase de interpretação é uma tarefa de complexa execução. Trata-se de reinterpretar os discursos e isto inclui conflitos e riscos de discussão, pois o campo já é pré-interpretado pelos sujeitos que podem discordar das interpretações. Nesta última etapa deve-se chegar a uma construção criativa de significados, esclarecimentos sobre o que as formas simbólicas representam e o que elas dizem a respeito do conteúdo apresentado (THOMPSON, 2009). Tal etapa de interpretação/reinterpretação ocorre, nesta dissertação, nas considerações finais.

Adotando a organização sugerida por Thompson (2009) na HP, seguimos, no próximo capítulo, com a descrição do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas.

## 2 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: CRECHES, CRIANÇA PEQUENA, EDUCAÇÃO INFANTIL E RELAÇÕES RACIAIS

Neste capítulo analisamos o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção da forma simbólica eleita para esta pesquisa: transcrição de discursos proferidos por mães negras/preta sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos de idade e captados por meio de entrevista semi-estruturada.

No NEGRI temos elaborado a análise do contexto sócio-histórico a partir de revisão de literatura. Nesta pesquisa foram usados os seguintes descritores para o levantamento bibliográfico: bebê(s), creche, Educação Infantil, criança pequena, educação, cuidado, criança(s) de 0 a 3 anos, infância, relações raciais, negra. A busca contemplou as seguintes bibliotecas: Nadir Gouvêa Kfourri da PUC-SP, localizada no campus Monte Alegre; Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas; Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SibiUSP), localizada na Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira. Foram pesquisadas, ainda, as seguintes bases de dados disponíveis na *Internet* – *Scielo*, *Capes*, *ERIC*<sup>12</sup>, *Google Acadêmico*, e o acervo bibliográfico do NEGRI.

O capítulo integra dois tópicos: breve cronologia das políticas de Educação Infantil brasileira e paulistana e Educação Infantil e relações raciais.

### 2.1 Breve cronologia das políticas de Educação Infantil brasileira

Historicamente, pode-se afirmar que, no Brasil, o termo creche está imbricado à temática racial: o primeiro texto sobre creche que se tem notícia no país foi publicado em 1879, na revista “A Mãe de Família”<sup>13</sup>, no qual a creche foi apresentada como uma instituição para receber filhos(as) recém-libertos(as), pela Lei do Ventre Livre<sup>14</sup>, de mães que permaneciam escravas (KUHLMANN JR., 2000a, p. 471).

---

<sup>12</sup> *Education Resources Information Center*.

<sup>13</sup> Publicado entre janeiro de 1879 e dezembro de 1988 com o objetivo de difundir orientações e conselhos relativos à saúde, à proteção e ao bem-estar da família. Teve circulação no Rio de Janeiro e nas províncias de São Paulo, Bahia, Minas, entre outras.

<sup>14</sup> Lei de 28 de setembro de 1871. O projeto de Lei do Ventre Livre foi proposto pelo gabinete conservador presidido pelo Visconde do Rio Branco em 27 de maio de 1871. Por vários meses, os deputados dos partidos Conservador e Liberal discutiram a proposta. Em 28 de setembro de 1871, a lei nº 2040 após ter sido aprovada pela Câmara, foi também aprovada pelo Senado. Embora tenha sido objeto de grandes controvérsias no Parlamento, a lei representou, na prática, um passo tímido na direção do fim da escravidão. "Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros e providencia sobre a criação e

Os últimos anos do século XIX e primeiros anos do século XX assistiriam, conforme Kuhlmann Jr. (2000a), à criação de uma série de instituições destinadas à infância, à criança pequena de natureza diversificada, tanto relacionadas à saúde quanto à assistência social ou educação, algumas com foco no “amparo” ao trabalho materno e outras à infância desvalida. Assim, dispõe-se de informação que, no final do século XIX, a primeira creche foi fundada para filhos de mães operárias. A creche era vinculada à fábrica de tecidos Corcovado, situada no Rio de Janeiro. Nove anos após, em 1908, na mesma cidade, conforme Kuhlmann Jr. (2000a), havia mais duas creches. Jardins de infância públicos foram instituídos, em São Paulo, no ano de 1896, e no Rio de Janeiro, em 1909. Em 1910, na cidade de São Paulo, havia 17 creches-asilos e 18 escolas maternais. A proposta era atender bebês de até 2 anos de idade, apenas nos casos em que as mães “precisavam” trabalhar fora do ambiente doméstico; a sala de asilo acolheria crianças na faixa etária entre 3 e 6 anos e a escola primária as educaria a partir dos 7 anos (KUHLMANN JR., 2000a).

Na revisão de literatura referente a esse período, não encontramos informações sobre relações raciais ou crianças negras e instituições de Educação Infantil com as características da época. A literatura, por vezes, menciona salas de asilo e jardins da infância no conjunto de instituições educacionais destinadas à população pobre, juntamente com escolas primárias e colônias agrícolas (SCHUELLER, 2006 apud ROCHA, 2007). Isto não significa que não se disponha de

---

tratamento daqueles filhos menores e, sobre a libertação anual de escravos. A princesa imperial regente, em nome de Sua Majestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei serão considerados de condição livre.

§1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso, o governo receberá o menor e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juros anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor.

§2. Qualquer desses menores poderá remir-se do ônus de servir, mediante prévia indenização pecuniária, que por si ou por outrem ofereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se à avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver acordo sobre o *quantum* da mesma indenização.

Disponível em:

<<http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2014.

produção bibliográfica histórica sobre infância/criança negra. Alguns textos considerados clássicos são “A criança negra no Brasil”, de Mary Del Priore (2002); o de Maria Lúcia Mott (1979) sobre criança negra na literatura de viajantes e outros mais recentes como o de Luciana Araújo Figueiredo (2010), o de Rocha Ramos (2008) que trata da educação da criança negra e a Lei do Ventre Livre, e o doutorado de Ione Jovino (2010) que baseia em acervo fotográfico com crianças negras do século XIX.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil (DCB) que, entre outros aspectos, objetivava a regulamentação das creches, assumindo a responsabilidade de registrar e prestar um serviço de informações sobre as instituições públicas e privadas de proteção direta ou indireta à infância, que incluía, além das creches, serviços/instituições, tais como maternidades, orfanatos, hospitais infantis, entre outros (KUHLMANN JR., 2000a).

Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), desde 1920, no estado de São Paulo, a legislação previa instalar escolas maternais com o intuito de prestar um atendimento local de cuidado, que incluísse alimentação para os filhos de trabalhadoras de fábricas. Foram poucas, porém, as empresas que prestaram esse serviço e se propuseram a atender os filhos de suas trabalhadoras.

Kuhlmann Jr. (2000a) afirma que, nos anos de 1921 e de 1924, o DCB realizou um levantamento das instituições em funcionamento no Brasil, tendo encontrado, no primeiro ano, 15 creches e 15 jardins de infância e, no segundo, 47 creches e 45 jardins de infância – um aumento expressivo em três anos. É necessário que se destaque que tais denominações não correspondem, exatamente, às instituições que, atualmente, são denominadas creche.

Em 1923, o Governo Federal instituiu um órgão voltado para a maternidade e para a infância, denominado, inicialmente, Inspetoria de Higiene Infantil, substituída, posteriormente, em 1934, pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância – órgão criado em 1933 na Conferência Nacional de Proteção à Infância, e que foi ainda batizado de “Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância” (KUHLMANN, 2000a).

Porém, foi só a partir da Revolução de 1930, que instaurou o Estado Novo, que as creches passaram a ser controladas pelo setor público. Nesse período, novas instituições foram criadas, tendo “um caráter higiênico, assistencialista e compensatório” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 76).

Em 1932, com a regulamentação do trabalho feminino, foi instituída a obrigatoriedade de oferta de creches em estabelecimentos laborais que empregassem, pelo menos, 30 funcionárias com idade maior de 16 anos. Vale destacar que a medida foi integrada, posteriormente, pela Consolidação das Leis do Trabalho de 1943 (CLT), na Seção IV – dos Métodos e Locais de Trabalho, Artigo 389 – inciso IV, parágrafos 1º e 2º, conforme transcrição abaixo.

§ 1º - Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres com mais de 16 (dezesesseis) anos de idade terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período da amamentação.

§ 2º - A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do SESI, do SESC, da LBA ou de entidades sindicais.

Ainda em 1932, no Rio de Janeiro, com vistas à implantação de jardins de infância, algumas professoras foram escolhidas para participar do curso para sua formação. Segundo Kuhlmann Jr. (2000a), esse curso, provavelmente, foi oferecido pelo Colégio Bennett, metodista, que mantinha um curso normal e que, posteriormente, em 1939, implantou um instituto técnico para formação de professoras primárias. Naquele mesmo ano, o programa educacional proposto pelo Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova aproximava as instituições creches, escolas maternais, jardins de infância, entre outras, visando à expansão das instituições de educação e assistência física/psíquica para crianças em idade pré-escolar.

Na década de 1930, a prefeitura de São Paulo nomeou o escritor Mário de Andrade como diretor do Departamento de Cultura (DC), e Nicanor Miranda como chefe da Divisão de Educação e Recreio (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 76). A nova diretoria passou a organizar parques infantis em bairros operários. Os autores relatam que os parques infantis foram criados a partir de 1935, “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 [...]”. Esses parques infantis podem ser considerados a primeira experiência de educação pública municipal, embora não escolar na cidade de São Paulo.

Com a criação do DC, o parque infantil foi regulamentado e iniciou-se sua expansão, freada, porém, em 1940, na gestão do Prefeito Prestes Maia. A

proposta, até então, era receber, “no mesmo espaço, as crianças de 3 ou 4 a 6 anos e as de 7 a 12 anos, fora do período escolar” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 9).

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), em âmbito nacional, que perdurou até 1965. Dentre suas múltiplas atividades destinadas à assistência da maternidade, infância e adolescência, além de promover a publicação de artigos e livros (KUHLMANN, 2000b). O DNCr se incumbia de elaborar regras e normas para o funcionamento de creches. As publicações do DNCr apresentavam “a creche como um mal necessário por garantir puericultura social na luta contra a mortalidade infantil e no combate ao comércio de criadeiras” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 76).

Ainda na década de 1940, com o objetivo de dar assistência à infância pobre, foram criados, sob a inspiração de Froebel, diversos jardins de infância, localizados em praças públicas, para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos, em meio turno. Criados, inicialmente, na cidade de Porto Alegre, esses jardins expandiram-se para outras localidades como São Paulo capital e interior, o então Distrito Federal (Rio de Janeiro), Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife (KUHLMANN JR., 2000b, p. 9).

Nota-se que, naquele momento como na atualidade, até certo ponto, dispunha-se de uma multiplicidade de modalidades e utilizava-se uma diversidade de denominações para as instituições destinadas à educação e ao cuidado de crianças menores de 7 anos: creche, jardim da infância, parque infantil, maternal, sala de asilo, pré-primário. Por exemplo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – a Lei 4.024/61 – promulgada em 1961, não mencionou Educação Infantil ou creche, mas sim educação “pré-primária”: ela era destinada aos “menores” de 7 anos, ministrada em escolas maternas e jardins de infância. A LDB estabelecia que as empresas que tinham “a seu serviço mães de menores de 7 anos” seriam “estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 77). Entretanto, ao abranger o atendimento a crianças menores de 7 anos, incluía apenas aquelas com idade entre 4 e 6 anos, ignorando os bebês e a creche ou a faixa etária de 0 a 3 anos.

Em 1942, o DNCr projetou uma instituição que reuniria várias outras em uma única: a Casa da Criança. A proposta era agrupar, em grande prédio, a creche, a escola maternal, o jardim de infância, a escola primária, o parque infantil, o posto de puericultura e, “possivelmente, um abrigo provisório para menores abandonados,

além do clube agrícola para o ensino do uso da terra” (KUHLMANN JR., 2000b, p. 9).

Ainda em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que teve por objetivo dar apoio aos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial e às suas famílias. Com o fim da guerra, a LBA priorizou a assistência social voltada para a maternidade e a infância, oferecendo serviço voluntário de forma descontínua até criar e implementar um grande projeto de creches/pré-escolas, o Projeto Casulo, responsável pela manutenção de creches/pré-escolas públicas e privadas, via convênios.

Baseado no argumento da “lentidão na expansão” das instituições de Educação Infantil, o DNCr, então responsável pelas creches, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por meio do Plano de Assistência ao Pré-Escolar, estabeleceu, em 1967, em “caráter experimental”, os centros de recreação, “unidades simples” de atendimento para crianças a partir de 2 anos de idade, sem prever espaços apropriados ou a formação de profissionais efetivos para sua implementação (KUHLMANN JR., 2000b).

São os denominados “modelos incompletos”, que preveem reduzido investimento do Estado e destinados, de modo geral, a crianças filhas de famílias que dispõem de poucos recursos econômicos. Tal modelo foi o propugnado e adotado pela LBA, bem como, durante a ditadura, pelo Programa Nacional de Educação Pré-escolar, que consistiu em aproveitamento de estruturas montadas pelo MOBREAL/Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (ROSEMBERG, 2001a).

Em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 5.692), que estabeleceu o 1º grau com oito anos de duração, estabeleceu, também, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes (art. 19, § 1º)” (KUHLMANN, 2000a, p. 490). Ou seja, a Educação Infantil não era considerada um dever do Estado e, por conseguinte, um direito à educação escolar das crianças. Observa-se que a lei 5.692, também, não menciona creche entre as instituições previstas.

Ainda nos anos 1970, começaram, no Brasil, as mobilizações e a luta por creches, exercendo importante pressão no governo, a partir da ação de múltiplos

atores sociais: movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos, pesquisadores da área, mídia, entre outros.

São as mulheres nos congressos, nas associações de bairro, nos sindicatos e grupos feministas. São movimentos sociais e grupos políticos de oposição à ditadura militar que incorporam a reivindicação por creches no quadro das bandeiras de redemocratização do país (KUHLMANN JR., 2000a, p. 492-493).

Em 1975, na cidade de São Paulo, o movimento de mulheres, no “Encontro para Diagnóstico da Mulher Paulista”, explicitou uma das primeiras reivindicações públicas pela creche. Rosenberg (1984) assevera que, em 1979, os movimentos de reivindicação por creches, anteriormente isolados, passaram a se articular e participantes feministas de diferentes partidos políticos, moradoras de bairros periféricos, associadas ou não à Igreja Católica, formaram o “Movimento de Luta por Creches”, fortalecendo as reivindicações.

Na década, a LBA havia implantado o Projeto Casulo, com base no Plano de Assistência ao Pré-Escolar de 1967, com a finalidade de realizar atendimento em massa para crianças, com reduzido investimento de recursos do Estado, como vimos. O Projeto, pautado em modelo de baixa qualidade no atendimento às crianças, foi avaliado negativamente devido à carência da infraestrutura, dos equipamentos, de material pedagógico, à falta de capacitação das equipes, entre outros problemas. Na época, a LBA foi o principal órgão responsável pelas creches do país, tendo sido extinta em 1995 (ROSEMBERG, 2001b).

A autora afirma que esses programas de massa destinados às crianças pequenas resultaram em uma Educação Infantil “pobre para pobres”, por meio de programas inspirados em orientações de organizações multilaterais, tais como o UNICEF<sup>15</sup> e UNESCO<sup>16</sup>, filiados à ONU<sup>17</sup>. Tais programas possibilitaram a expansão das matrículas, porém com modelos de baixa qualidade no atendimento às crianças pequenas (ROSEMBERG, 2010).

Segundo Rosenberg (2005), o modelo preconizado pelas agências multilaterais nas décadas de 1980-1990 se respaldava nos seguintes pontos:

---

<sup>15</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância que tem como objetivo promover a defesa dos direitos e o desenvolvimento das crianças.

<sup>16</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

<sup>17</sup> Organização das Nações Unidas.

- a expansão da Educação Infantil constitui uma via para combater a pobreza (especialmente desnutrição) no mundo subdesenvolvido e melhorar o desempenho do Ensino Fundamental, portanto, sua cobertura deve crescer;
- os países pobres não dispõem de recursos públicos para expandir, simultaneamente, o Ensino Fundamental (prioridade número um) e a Educação Infantil;
- a forma de expandir a Educação Infantil nos países subdesenvolvidos é por meio de modelos que minimizem investimentos públicos, dada a prioridade de universalização do Ensino Fundamental;
- para reduzir os investimentos públicos, os programas devem se apoiar nos recursos da comunidade, criando programas denominados “não formais”, “alternativos”, “não institucionais”, isto é, espaços, materiais, equipamentos e recursos humanos disponíveis na “comunidade”, mesmo quando não tenham sido concebidos ou preparados para essa faixa etária e para seus objetivos (ROSEMBERG, 2005, p. 33-34).

A mobilização de movimentos populares, sindicatos, explicada por mudanças no perfil da família brasileira – aumento do número de trabalhadoras e daquelas mulheres que passaram a chefiar suas famílias –, bem como associadas à urbanização crescente do país, são responsabilizados pelo aumento da oferta (pública e conveniada) de creches e pré-escolas (ROSEMBERG, 2001b). Foram pré-condições para que a CF/88 reconhecesse a educação em creche e pré-escola como um dever do Estado e um direito da criança e de seus pais.

A Constituição Federal de 1988 é, pois, a referência para as políticas sociais contemporâneas, inclusive para a Educação Infantil: foi ela que instituiu, pela primeira vez no país, que as crianças com menos de 7 anos têm direito à educação em creches e pré-escolas. Após sua promulgação, o país empenhou-se em implementar a nova ordem e em elaborar leis infraconstitucionais referentes aos subsetores de atuação do Estado, inclusive das políticas educacionais que ordenam, entre outros níveis e etapas de ensino, a Educação Infantil (ROSEMBERG, 2011, p. 18).

Em 1989, a ONU aprovou a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que reforçou os direitos à educação garantidos por lei. O Brasil foi um dos primeiros países a ser signatário da Convenção. Em 1990, novos direitos da criança e do adolescente foram estabelecidos no Brasil pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura, entre outros, direito à educação.

Em 1996 foi aprovada a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) que acarretou uma mudança fundamental no estatuto legal da Educação Infantil, ao considerá-la como a primeira etapa da educação básica e destinada, na época, às crianças de 0 a 6 anos.

Assim foi ocorrendo uma institucionalização progressiva da Educação Infantil, inclusive da creche, no sistema educacional brasileiro, após aprovação da LDBEN/96. Por exemplo, a creche foi incluída no sistema nacional de estatística pelo IBGE, inicialmente na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) em 1996 e, posteriormente, em 2000, pela primeira vez no Censo Demográfico.

Porém, para ROSEMBERG (2010), o longo período percorrido entre a CF/88 e a aprovação e implementação da LDBEN/96 transcorreu com tensões e ameaças de retorno da creche ao modelo anterior de atendimento assistencialista às crianças pequenas, em decorrência da crise econômica e de reformas neo-liberais do Estado. A autora assinala, porém, avanços no plano normativo. O Ministério da Educação (MEC), com apoio e na inter-relação com a sociedade civil, após a promulgação da LDBEN, elaborou uma série de documentos sobre Educação Infantil inspirados na nova concepção. O principal deles, “Política de Educação Infantil” (MEC/COEDI, 1998), afastou-se do modelo assistencialista que prevalecia até então. Isto constituiu um marco na história da Educação Infantil brasileira, a despeito das dificuldades para sua implementação.

Rosemberg (2010) assinala que, mesmo depois do reconhecimento da creche e pré-escola como direito à educação, isto é, da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, as medidas para sua implementação, na prática, tendem a discriminar a creche, procurando relegá-la a uma posição inferior àquela atribuída à pré-escola nas políticas educacionais. Por exemplo, em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) reiterou o compromisso e as competências referentes à garantia da Educação Infantil como responsabilidade dos governos municipal, estadual, da União e da família (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 79). Porém, as metas para a expansão da oferta das creches eram inferiores àsquelas da pré-escola.

Apesar de uma integração crescente da Educação Infantil no sistema educacional e da ampliação de vagas, o país continuou sendo “bombardeado” pelas agências multilaterais, para atendimento “não formal” para os bebês, desta feita, particularmente pelo Banco Mundial (ROSEMBERG, 2005). Para a autora, o objetivo dessas pressões visava à implementação de projetos de “desenvolvimento infantil”, isto é, fora do sistema educacional. Simultaneamente, o MEC continua atento à produção e aprovação de documentos normativos visando à integração da Educação Infantil ao sistema educacional, vários deles elaborados com a participação da sociedade civil.

Em 2003 foram lançados os “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” (RCNEI), com a finalidade de nortear a elaboração de objetivos, conteúdos e orientações educacionais, bem como para a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos, visando respeitar os estilos pedagógicos e a diversidade cultural da sociedade brasileira.

Em 2006, o MEC publicou uma nova versão da “Política Nacional de Educação Infantil”, estabelecendo novas diretrizes, objetivos, estratégias e metas a serem efetivadas. Ainda no mesmo ano, publicou os “Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições na Educação Infantil”, com a participação da sociedade (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Também em 2006, a Lei nº 11.274 alterou a idade de ingresso de crianças no Ensino Fundamental obrigatório, que passou de 7 para 6 anos, resultando na ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos<sup>18</sup>. Em consequência, a pré-escola passou a ser destinada, exclusivamente, às crianças de 4 e 5 anos, e a creche continuou com o atendimento àquelas de até 3 anos de idade. Em 2008, foi implementada a Lei nº 11.700, que estabeleceu como dever do Estado, a garantia de vaga na Educação Infantil para todas as crianças a partir do momento em que completarem 4 anos e acrescentou que a escola deve ser a mais próxima da residência (PILETTI; ROSSATO, 2010).

Em janeiro de 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado<sup>19</sup> com a finalidade de atender a todos os níveis que compõem a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 até 2006, o FUNDEB está em vigor desde 2007 e se estenderá até 2020.

---

<sup>18</sup> Em 1961 foi promulgada a Lei nº 4024/61, que permitiu a flexibilização dos currículos e, por consequência, a ampliação do tempo destinado ao ensino nos 1º e 2º graus. Os cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos, denominados primeiro grau, com oito anos de duração e o curso científico fundido com o “clássico” passou a ser denominado segundo grau, com 3 anos de duração, e o curso universitário passou a ser denominado terceiro grau. Posteriormente, em 1971, os acordos (MEC/USAID), estabelecidos entre o MEC e a *United States Agency for International Development* promoveram a reforma do ensino brasileiro (era este o objetivo de tais acordos). Com essa reforma foi eliminado um ano de estudos fazendo com que o Brasil tivesse somente 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau. Sobre a educação no Brasil no período militar (1964-1985) (GERMANO, 1993).

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 7 abr 2014.

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por Estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (MEC/FNDE).

A inclusão da creche no FUNDEB, ou seja, como subetapa da educação básica apta a receber os recursos estipulados pela lei, não ocorreu sem problemas, tendo sido necessária nova mobilização social, que incluiu a carreata dos “Fraldas Pintadas” (MIEIB, 2013). Trata-se de mais um exemplo de como a creche tem recebido menor atenção que a pré-escola na distribuição de recursos da educação.

Alegavam que um dos óbices apontados para expansão da Educação Infantil, particularmente da creche, era a falta de recursos, esses canalizados, anteriormente, para o Ensino Fundamental, com prioridade ou quase exclusividade.

Após a aprovação da lei do FUNDEB, Rosemberg (2007)<sup>20</sup> levanta algumas questões para o período “pós-FUNDEB”. A autora nota um consenso na sociedade brasileira pela “mobilização para a expansão da oferta de vagas em creches e pré-escolas de qualidade para crianças de 0 a 5/6 anos, que cumpram com equidade, o direito à educação das crianças e o direito dos pais, especialmente o das mães, ao trabalho extra-doméstico”. A sociedade tem lutado para o “reconhecimento da criança pequena como cidadã, portadora de direitos, ator social, produtora de cultura e indivíduo”. Da mesma forma, a sociedade reconhece que essa etapa da vida é riquíssima e que, quando bem aproveitada, expande as condições educacionais que lhe foram oferecidas. Assim, profissionais, de diversas áreas têm reconhecido as potencialidades e a importância do investimento na infância. Este consenso, que vem sendo forjado desde a década de 1970, embora legitimado por textos legais, ainda se apresenta frágil em sua concretização. Isto, em parte, porque para a autora, se trata de algo novo para a educação brasileira.

A autora aponta “perplexidades” que nota nesta caminhada de integração da creche no sistema educacional:

Seria o cuidar uma função tão digna quando o educar? E como educar crianças tão pequenas? A creche é uma escola? A educadora da creche é

---

<sup>20</sup>Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007.

ou não é uma professora? Como deve ser sua formação? Precisa de curso superior para trocar fraldas e dar mamadeira? Uma professora deve trocar fraldas? Não basta ser mulher para desempenhar essas funções? Mas de fato é bom mesmo para a criança pequena ir para a creche? O *per capita* da creche precisa ser tão alto? (ROSEMBERG, 2007, p. 3).

Avaliando avanços, estagnações e recuos na trajetória para inserção plena da creche no sistema educacional brasileiro, a autora evoca o mito grego de Sísifo, herói mitológico trágico, cujo destino foi o de empurrar uma pedra montanha acima, e que, por maldição, rola montanha abaixo (ROSEMBERG, 2003).

Em 2009, segundo Rosemberg (2010), se inicia um novo período para a Educação Infantil brasileira. Isto porque foi aprovada, nesse ano, a Emenda Constitucional 59/09, que instituiu a obrigatoriedade de frequência/matrícula de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, bem como para adolescentes tendo entre 15 e 17 anos de idade permanecerem estudando. Até então, toda a Educação Infantil era considerada uma obrigação do Estado em ofertá-la e uma opção da família em usá-la. Porém, desde a Emenda Constitucional 59/09 – incorporada à CF/88 e normatizada pela LDBEN/2013 –, a pré-escola passou a ser de matrícula obrigatória.

Rosemberg (2010) apontou os riscos da obrigatoriedade de frequência/matrícula na pré-escola em dois aspectos principais: risco de redução da expansão de vagas nas creches para abrigar crianças de 4 e 5 anos na pré-escola; risco de redução da qualidade na creche e na pré-escola. Além disso, aponta para indesejável cisão entre pré-escola e creche, a primeira cada vez mais integrada ao ensino fundamental (“escolarização precoce”) e a segunda, a creche, ameaçada de voltar à lógica da assistência e dividir seus recursos com modelos incompletos de “educação de pais”. Assinala, ainda, cuidados indispensáveis na implementação para os pais não serem culpabilizados.

O foco do debate e das reivindicações tem sido principalmente, a expansão da oferta, o acerto administrativo para inclusão da creche no sistema educacional. A preocupação com a qualidade da Educação infantil se tornou visível apenas nos últimos anos (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006). Assim, em 2009, foi lançado, pelo MEC, o documento “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”. No mesmo ano, outro documento relevante foi reeditado como segunda edição, de autoria de Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, documento publicado inicialmente em 1995 “Critérios para um atendimento em creche que respeite os

direitos fundamentais da criança”, que são fundamentais e reforçam os padrões de atendimento de qualidade da Educação Infantil (quadro 6).

**Quadro 6 - Critérios para políticas e programas de creche que respeitem os direitos fundamentais das crianças. Brasil, 2009.**

- A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança;
- A política de creche está comprometida com o bem-estar e o desenvolvimento da criança;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos;
- A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza;
- As creches têm por objetivo educar e cuidar de crianças até 6 anos de idade;
- As creches não estão sendo usadas por crianças com mais de 7 anos como alternativa à educação de 1º grau;
- As creches são concebidas como um serviço público que atende aos direitos da família e da criança;
- A política de creche procura responder ao princípio de igualdade de oportunidade para as classes sociais, os sexos, as raças e os credos;
- A política de creche reconhece que as crianças têm uma família;
- A política de creche prevê a gestão democrática dos equipamentos e a participação das famílias e da comunidade;
- A programação para as creches respeita e valoriza as características culturais da população atendida;
- O programa de creches integra o planejamento municipal, estadual, regional e federal de ações mais gerais;
- A política de creche estimula a produção e o intercâmbio de conhecimentos sobre educação infantil;
- Há um projeto para as creches com explicitação de metas, estratégias, mecanismos de supervisão e avaliação;
- O plano de expansão das creches, em quantidade e localização, responde às necessidades das famílias e crianças;
- O plano para creche prevê entre suas metas a melhoria da qualidade do atendimento à criança
- O orçamento para as creches é suficiente para oferecer um atendimento digno às crianças e um reconhecimento do trabalho do adulto profissional;
- Os critérios para admissão de crianças nas creches são democráticos, transparentes e não discriminatórios;
- As pessoas que trabalham nas creches são reconhecidas e tratadas como profissionais nos planos da formação educacional, do processo de seleção, do salário e dos direitos trabalhistas;
- O *per capita* repassado às creches respeita o cronograma preestabelecido;
- O valor do *per capita* repassado pelo poder público às creches conveniadas é suficiente para oferecer um tratamento digno às crianças;
- O valor do *per capita* repassado às creches segue uma curva ascendente;
- Os critérios para estabelecimento e avaliação de convênios são transparentes e acessíveis ao público;
- As entidades conveniadas permitem o acesso público aos equipamentos e acolhem a orientação dos órgãos responsáveis;

Fonte: MEC (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009).

É necessário apontar que foi apenas muito recentemente que a COEDI/MEC e outras instâncias do MEC passaram a focalizar o tema da “diversidade” no contexto

da Educação Infantil. Destacamos dois focos principais: A Educação Infantil no campo (BARBOSA; SILVA; PESACH, 2012) e Educação Infantil e relações raciais (BENTO, 2011). Ambos temas geraram ações diversas, dentre as quais a realização de pesquisas, seminários, publicação de livros bem como elaboração de diretrizes e orientações. Por exemplo, em 2012, foi aprovado o documento que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Quilombola”<sup>21</sup>, por meio da Resolução nº 8 do Conselho Nacional de Educação. Tais diretrizes orientam os currículos da educação básica, no que se refere à elaboração de projetos político-pedagógicos adequados à especificidade das vivências, realidades e história das comunidades quilombolas situados no território brasileiro (BRASIL, 2012).

A partir de 2010, vêm sendo implementadas em nível federal, algumas ações estratégicas destinadas às crianças pequenas e à creche: Proinfância, Programa Bolsa Família, Brasil Carinhoso às crianças pequenas. Todavia, até o presente momento, as estratégias têm sido insuficientes na garantia de direitos constitucionais para todas as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos de idade, principalmente no que diz respeito à educação e cuidado por meio do acesso à creche de qualidade.

Um exemplo dessas ações: por meio da Medida Provisória nº 570 de 14 de maio de 2012 (“Programa Proinfância”)<sup>22</sup>, ocorreram alterações na Lei nº 10.836/04 (Bolsa Família)<sup>23</sup>, que passou a estabelecer o apoio financeiro da União aos Municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da Educação Infantil. Assim, entre 2007 e 2011, segundo informações do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o “Programa Proinfância”<sup>24</sup> investiria na construção de 2.543 escolas, por meio de convênios com os entes federados. A

---

<sup>21</sup>Atualmente, no Brasil, existem cerca de 3.754 comunidades quilombolas, segundo indicadores da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura. Essas comunidades estão alocadas com maior concentração nos estados do Maranhão, Bahia e Minas Gerais. Trata-se de comunidades variadas que se encontram distribuídas em zonas rurais e urbanas. Quilombolas são assim denominados: “grupos étnico-raciais segundo critérios de autoatribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (DECRETO nº 4.887/03).

<sup>22</sup> O Programa Proinfância constitui a principal ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no campo da infraestrutura educacional, presta assistência técnica e transfere recursos financeiros a municípios e ao Distrito Federal para construir creches e adquirir equipamentos e mobiliários para a educação infantil (BRASIL/FNDE). Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

<sup>23</sup> No que se refere às crianças, a Bolsa Família, conforme a Lei nº 10.836/04 estabelece que às famílias que se encontrem em situação de pobreza e extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, deverá ser pago até o limite de 5 benefícios por família.

<sup>24</sup> Cf. FNDE – Programas/Proinfância – Apresentação. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

partir de 2011, com a inclusão do Programa no “Plano de Aceleração do Crescimento” (PAC2), outras 3.135 creches e pré-escolas teriam sido ou seriam construídas/apoiadas com recursos federais, totalizando 5.678 novas unidades de Educação Infantil em todo o país<sup>25</sup>. Importa ressaltar que cabe às prefeituras oferecer o terreno para a instalação das creches e escolas (BRASIL/FNDE).

Além dessa iniciativa, o programa “Brasil Sem Miséria” prevê o repasse de 50% a mais de recursos por vaga destinada às crianças beneficiárias do “Programa Bolsa Família<sup>26</sup>”, em creches públicas ou conveniadas e um aumento em 66% do valor que o Governo Federal repassa aos municípios para reforçar a alimentação nas creches, recurso proveniente do Ministério de Desenvolvimento Social (BRASIL/MDS)<sup>27</sup>.

Ainda em 2012, foi lançada a “Agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso”. Segundo a Assessoria de Comunicação Social do FNDE<sup>28</sup>, a “Agenda de Atenção”, que integra o PAC2, previa atuar no aumento da oferta de vagas em creches e pré-escolas, na ampliação do Programa Bolsa Família e no cuidado adicional à saúde da criança, devendo ser beneficiadas, inicialmente, 2,7 milhões de crianças. Com ela, o Governo se dispôs a aumentar o número de vagas em creches<sup>29</sup> (BRASIL/FNDE).

Observando essas “previsões de ações”, e sendo a creche uma instituição de educação e cuidado de crianças pequenas, que necessita de um atendimento de qualidade, qual a garantia que a sociedade tem, de que essas necessidades fundamentais das crianças pequenas conforme os “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” serão rigorosamente respeitadas e colocadas em prática?

---

<sup>25</sup> Cf. FNDE – Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

<sup>26</sup> O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o País. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os 16 milhões de brasileiros com renda familiar *per capita* inferior a R\$ 70 mensais e está baseado na garantia de renda, inclusão produtiva e no acesso aos serviços públicos. O Bolsa Família possui três eixos principais: a transferência de renda promove o alívio imediato da pobreza; as condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos nas áreas de educação, saúde e assistência social; e as ações e programas complementares objetivam o desenvolvimento das famílias, de modo que os beneficiários consigam superar a situação de vulnerabilidade. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>>. Acesso em: 18 fev. 2014.

<sup>27</sup> Cf. Ministério do Desenvolvimento Social.

<sup>28</sup> Cf. FNDE - Governo lança agenda para reduzir miséria e construir mais creches.

<sup>29</sup> Cf. FNDE Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/fnde/sala-de-imprensa/noticias/item/2929-governo-lan%C3%A7a-agenda-para-reduzir-mis%C3%A9ria-e-construir-mais-creches?highlight=pljtpOjE7aToyMDE0O2k6MjtzOjg6lMvYz3VpZGFzljtpOjM7czo5OiJhdMOpiDIwMTQiO30=>>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

Ao lado das iniciativas voltadas à melhoria da qualidade na Educação Infantil brasileira, o MEC vem participando e estimulando o debate sobre avaliação. De início, incitou a realização de pesquisa (CAMPOS et al., 2013), seminários, bem como a criação de uma comissão de especialistas para elaborar uma proposta de avaliação da Educação Infantil. O temor é que se descumpra a LDBEN/2013 e se processe a avaliação da criança e não da oferta. O recém aprovado Plano Nacional de Educação prevê avaliação trienal da Educação Infantil. Apesar dessa preocupação do MEC, a oferta da creche tem aumentado vagarosamente: em 2012, apenas 23,5% das crianças de até 3 anos frequentavam creche/escola<sup>30</sup> (a partir da PNAD 2012, apud Todos pela Educação, 2014, p. 16 e 17).

As previsões e promessas governamentais de construções de creches realizadas à população brasileira não se concretizam no ritmo anunciado e esperado. O Governo Federal, os estados, os municípios, as empresas e as empreiteiras não têm cumprido na íntegra suas promessas de construção e entrega de creches no país. Assim, a maioria das crianças na faixa etária de 0 a 3 anos no Brasil continua sem a garantia do direito à educação e cuidado pelo Estado. Isto, entre outros aspectos, tem propiciado uma judicialização da Educação Infantil (e da Educação no geral) com impactos contraditórios. Segundo Cury e Ferreira (2010, p. 81), tal judicialização ocorre “quando aspectos relacionados ao direito à educação passam a ser objeto de análise e julgamento pelo poder judiciário”.

Na trajetória da luta pelo acesso das crianças de 0 a 3 anos à creche é necessário destacar a participação contemporânea dos movimentos sociais, especialmente, a do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB)<sup>31</sup>. O MIEIB vem se destacando como um movimento de caráter social criado para dar apoio e gerar mobilizações para o atendimento à educação de qualidade às crianças de 0 a 6 anos.

Por meio da mobilização de vários fóruns em diversos Estados brasileiros, o MIEIB vem atuando no fortalecimento de ações coletivas, nas áreas de conhecimento, políticas públicas, com o propósito de ampliar o acesso à Educação Infantil e melhorar a qualidade da oferta, monitorar o direcionamento dos recursos financeiros, e contribuir na formulação de normativas e credenciamentos para a

---

<sup>30</sup> Usa-se creche/escola ou creche ou escola porque nem sempre ocorre uma adequação / idade etapa escolar, conforme Rosemberg e Artes (2012).

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/pagina.php>>.

regularização e o bom funcionamento das instituições, bem como na formação adequada de profissionais que atuam na Educação Infantil (MIEIB, 2002).

Os primeiros encontros de articulação coletiva realizados pelo MIEIB ocorreram no segundo semestre de 1999, nas cidades de Belo Horizonte, Caxambu, Rio de Janeiro e São Paulo e contaram com representantes de seis unidades da Federação, que debateram a necessidade de definição de consensos mínimos em relação ao quadro do atendimento na Educação Infantil, seus aspectos conceituais e legais, ações prioritárias e emergenciais, bem como estratégias de ampliação das articulações e de apoio financeiro. A meta é dispor-se, no país, de uma Educação Infantil de qualidade, justa e igualitária para todas as crianças de 0 a 6 anos (MIEIB, 2002).

As estratégias de atuação estabelecidas pelo MIEIB visam a atingir resultados quanto ao: fortalecimento dos Fóruns de Educação Infantil dos estados brasileiros; desenvolvimento de ações para alinhamento de concepções, aprimoramento da capacitação dos integrantes do MIEIB e fomento dos principais objetivos, bem como a implantação de novos fóruns estaduais de Educação Infantil; a geração de propostas e acompanhamento de diretrizes, políticas públicas e principais ações no campo da Educação Infantil nos âmbitos municipais, estaduais e nacionais contando com apoio de outros parceiros, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Conselho Nacional de Educação (CNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), UNICEF etc. (MIEIB, 2002).

Em novembro de 2013, a exemplo da mobilização de 2005 pelo FUNDEB, no XXIX Encontro Nacional, o MIEIB, via “Retorno das Fraldas Pintadas”, se dirigiu ao Senado Federal, com cerca de 200 participantes, para estabelecer interlocução direta com os parlamentares sobre as metas e estratégias apresentadas no novo “Relatório do Plano Nacional de Educação” (MIEIB, 2013).

A mobilização ocorreu devido à “proposição da estratégia 1.17 da Meta 1 e da Meta 5, do PNE”, que fere orientações e conquistas da Educação Infantil pública brasileira.

Na ocasião, o MIEIB justificou sua proposta:

(a meta 1) abre a possibilidade de criação de alternativas que não condizem com a qualidade da Educação Infantil que vem sendo conquistada nos últimos anos, num esforço conjunto do Governo e da sociedade civil. A

referida estratégia representará, certamente, um retrocesso na política pública de Educação Infantil no Brasil, vindo a prejudicar os sistemas públicos de educação que se estruturam segundo as diretrizes da LDB e as diretrizes curriculares nacionais de Educação Infantil estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Além disso, a introdução dessa alternativa, sem debate público, vai à contramão do processo de construção deste Plano Nacional de Educação, em que os temas polêmicos passaram por longo debate, e chegaram a consensos, conferindo, assim, ampla legitimidade social a esse novo PNE.

(a meta 5) [...] Portanto, a proposta de redução de tempo ou de faixa etária se mostra inadequada e incoerente tanto com a visão de alfabetização quanto de Educação Infantil que possui características distintas do Ensino Fundamental, uma finalidade própria e uma pedagogia adequada às características da primeira infância (MIEIB, 2013, s/p, grifos nossos).

Tendo em vista a extensão deste capítulo e a complexidade dos temas aqui tratados, não incluímos, nesta análise do contexto, um tópico específico sobre a creche no município de São Paulo<sup>32</sup>, local onde residem as mães entrevistadas nesta pesquisa. Porém, consideramos necessário assinalar algumas particularidades indicadas abaixo;

- 1) mobilização intensa da luta por creche, particularmente por movimentos de bairro e feminista, a partir da metade dos anos 1970 (ROSEMBERG, 2011, p. 21);
- 2) realização, em 1983/1984, da Comissão Especial de Inquérito sobre Creche, na Câmara Municipal, que elaborou, pela primeira vez no país, a proposta para a Constituição de 1988 quanto ao direito à creche e à pré-escola como extensão do direito universal à educação para crianças de até 6 anos;
- 3) em 31 de janeiro de 2001, Decreto nº 40.268<sup>33</sup> determinou que as creches municipais das redes direta e indireta e as particulares conveniadas atendessem crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade. Em 1º de julho de 2001 ficou estabelecida a mudança na denominação das creches municipais da rede direta e indireta que passaram a ser denominadas de Centro de Educação Infantil (CEI). Na mesma data, ficou estabelecido que os convênios e aditamentos entre entidades, organizações sociais e a municipalidade, referentes ao atendimento de crianças de 0 a 6 anos e 11 meses de idade devem conter planos de trabalho a serem submetidos à aprovação da Secretaria Municipal de Educação (SME), conforme LDBEN e diretrizes fixadas pela Comissão Intersecretarial;

---

<sup>32</sup> Outras dissertações em andamento no NEGRI estão atentas a este aspecto.

<sup>33</sup> Cf. Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=01022001D%20402680000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=01022001D%20402680000)>. Acesso em: 30 mar. 2014.

4) no período a ampliação de vagas vem ocorrendo, principalmente, via convênios.

A insuficiência de vagas tem alavancado a mobilização de diversos grupos que lutam pelo acesso à creche. Na capital paulista tem se destacado o Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil (GTIEI), formado por diversas organizações, tais como: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação; Defensoria Pública do Estado de São Paulo; Grupo de Atuação Especial de Educação (Geduc) do Ministério Público do Estado de São Paulo; Rubens Naves, Santos Jr e Hesketh – Escritórios Associados de Advocacia; e Grupo de Trabalho de Educação da Rede Nossa São Paulo.

O GTIEI foi criado a partir do diagnóstico e dos impactos gerados pela violação do direito à Educação Infantil, envolvendo judicialização intensa no Município de São Paulo, requerendo o direito legítimo do acesso à Educação Infantil às crianças de 0 a 5 anos de idade. O grupo evidencia constante preocupação com o acesso e a qualidade dos serviços públicos prestados à Educação Infantil, com a insuficiência de planejamento público e com as informações que possibilitem o controle social das ações voltadas à ampliação do direito às crianças pequenas no município de São Paulo (AÇÃO EDUCATIVA, 2013).

A ação coletiva movida pela Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação representada pelo GTIEI, a Casa dos Meninos, a Associação Internacional Interesses à Humanidade Jardim Emílio Carlos e Irene, pelo Instituto de Cidadania Padre Josimo Tavares e o Centro de Direitos Humanos e Educação Popular de Campo Limpo (CDHEP) contra a Municipalidade de São Paulo, redundou na realização de audiência pública proposta pelo Tribunal de Justiça de São Paulo, nos dias 29 e 30 de agosto de 2013, sob a intervenção da Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

[...] É o relatório.

A questão referente ao atendimento, pela rede escolar municipal, de crianças que se encontram nas faixas etárias de 0 a 3 anos (Educação Infantil) e de 4 a 5 anos (pré-escola), é tormentosa sob o prisma social e a solução dos conflitos que dela decorrem também o são.

E tanto é verdade, como noticiado nos autos, nos primeiros 4 meses deste ano, mais de 7.000 (sete mil) crianças, somente conseguiram vagas e matrículas por força de decisões judiciais.

Criou-se, por força de ordens judiciais, no passado, a inscrição dos interessados, visando um atendimento mais democrático e à possibilidade de ter a administração uma visão das necessidades da população.

No entanto, vagas suficientes não foram criadas para atender à demanda, crescendo as filas de espera e como consequência a judicialização da questão vem se alastrando, através de ações individuais e coletivas. E as liminares concedidas, determinando a inclusão de crianças no sistema, acabaram por prejudicar as ordens estabelecidas nas filas de espera, gerando, de certa forma, transtornos à administração e injustiças àquelas que não puderam buscar a tutela jurisdicional.

Há indicações de que faltariam mais de 150.000 (cento e cinquenta mil) vagas, só na capital.

[...] E, ademais, não basta preocupação com a criação de vagas. Há que se discutir também onde criá-las e sobre a qualidade dos serviços a serem oferecidos [...] (ACÓRDÃO/TJSP, 2013, fls. 2-3)<sup>34</sup>.

Em julgamento da apelação, o Tribunal de Justiça de São Paulo determinou que o município crie 150 mil<sup>35</sup> novas vagas em creches e pré-escolas no município para crianças de até 5 anos de idade, nos três próximos anos (50% dessas vagas nos primeiros 18 meses e o restante até o final de 2016).

Outro movimento atuante com forte representatividade na luta pelo acesso à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade é o Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo (FMEISP), que realiza um intenso trabalho a fim de incidir nas políticas públicas da cidade. No legislativo, participa das reuniões da Comissão de Educação na Câmara dos Vereadores e elabora pareceres em relação aos Projetos de Lei propostos para Educação Infantil; participa de audiências públicas convocadas pelo poder judiciário para discutir o atendimento na Educação infantil na cidade e elabora ações para discutir o plano de expansão de vagas nos Centros de Educação Infantil (FMEISP, 2013).

Uma outra iniciativa importante do município foi a publicização da lista de espera por vagas em creche, informação atualmente disponível no *site* da prefeitura<sup>36</sup>.

Mobilizações, em nível nacional e municipal, não têm sido suficientes para suprir o país e a cidade, de vagas suficientes para todas as crianças de 0 a 3 anos, cujas mães/pais desejarem compartilhar sua educação e cuidado com a creche;

---

<sup>34</sup> Cf. Apelação nº 0150735-64.200. Disponível em: <[http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwwpob\\_page.show?\\_docname=2393179.PDF](http://www.mpsp.mp.br/portal/pls/portal/!PORTAL.wwwpob_page.show?_docname=2393179.PDF)>. Acesso em: 02 fev. 2014.

<sup>35</sup> Disponível em Ação Educativa: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/51-acao-na-justica/10004848-tj-sp-determina-que-prefeitura-de-sp-crie-150-mil-novas-vagas-em-educacao-infantil-ate-2016>> Acesso em: 15 fev. 2014.

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>>.

problema enfrentado pelas três mulheres negras/preta que entrevistamos como veremos no capítulo 3.

Terminamos o tópico com informações sobre a oferta de creche no Brasil e na cidade de São Paulo.

No recente “Anuário Brasileiro da Educação Básica” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014), com base na análise das PNADs 1995 (a primeira a incluir toda a faixa etária da Educação Infantil) à de 2012, observamos a persistência da defasagem nas taxas de frequência à creche/escola no Brasil entre as idades, conforme quadro 7.

**Quadro 7 - Taxas de frequência (%) à creche ou escola por faixa etária. Brasil, 1995-2012.**

Ano	Taxas de frequência	
	0 a 3 anos	4 e 5 anos
1995	8,6	48,1
2002	13,3	62,1
2005	14,5	67,6
2012	23,5	82,2

Fonte: PNADs (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 16 e 17).

Considerando-se os períodos de dez anos – 1995 a 2005 e 2002 a 2012 –, observa-se a persistência da intensa diferença entre as taxas de frequência de crianças de 0 a 4 anos e de 4 e 5 anos. Além disso, persistem diferenças nas taxas de acesso conforme a renda familiar (quadro 8). As crianças mais pobres ostentam taxas de frequência menores que as crianças mais ricas.

**Quadro 8 - Taxas de frequência (%) à creche ou escola por faixa etária e renda familiar *per capita*. Brasil, 2001 e 2012.**

Renda	Taxas de frequência			
	0 a 3 anos		4 e 5 anos	
	2001	2012	2001	2012
25% + pobres	8,9	16,2	52,4	77,6
25% + ricos	29,3	44	88,8	94,6

Fonte: PNADs (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 18).

Porém, nota-se que a diferença entre as taxas de frequência à creche/escola para as crianças de 0 a 3 anos, que proveem de famílias mais ricas e mais pobres é mais intensa que entre as crianças de 4 e 5 anos, apesar de persistirem diferenças também nessa faixa etária.

Os dados sistematizados pelo “Todos Pela Educação” (2014) permitem, também, observar diferenças nas taxas de frequência por cor/raça (quadro 9).

**Quadro 9 - Taxas de frequência (%) de crianças à creche ou escola por idade e cor. Brasil, 2001 e 2012.**

Cor	Taxas de frequência			
	0 a 3 anos		4 e 5 anos	
	2001	2012	2001	2012
Branca	12,9	26,7	63,2	83,9
Parda	10,8	20	58,4	80,9
Preta	12,9	25,2	58	81,3

Fonte: PNADs (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 18).

As taxas de frequência se aproximam entre os três segmentos de cor, com exceção das crianças declaradas pardas de até 3 anos, que apresentam taxas de frequência relativamente inferiores às das crianças brancas e pretas em 2012. Evocamos, para explicar tal diferença, a muito reduzida taxa de frequência à creche ou escola para crianças de até 3 anos na região Norte, quando comparada às demais, defasagem que não é observada, tão intensamente, para crianças de 4 e 5 anos. Tal observação deve ser complementada pela informação de que, na população da região Norte, 70,2% dos residentes se autodeclararam pardos em 2012.

Ou seja, conforme Rosemberg (2011) tem anunciado, no Brasil contemporâneo, na segunda década dos anos 2000, o impacto da raça na oferta da creche deve ser pensada simultaneamente às desigualdades regionais, à desigualdade de localização rural e urbana da residência, à desigualdade de renda e de trabalho materno dentro de cada segmento racial. Porém, ao lado dessas, as desigualdades etárias estão dentre as mais importantes em prejuízo dos bebês.

**Quadro 10 - Taxas de frequência à creche ou escola por faixa etária e região. Brasil, 2001 e 2012.**

Região	Taxas de frequência			
	0 a 3 anos		4 e 5 anos	
	2001	2012	2001	2012
Norte	8,7	9,5	55,6	70
Nordeste	12,4	20,6	67	87,5
Sudeste	13	27,6	63,6	85,6
Sul	12,4	31,8	47,7	75,4
Centro-oeste	7,5	20,4	46,9	73,9

Fonte: PNADs (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 22).

Em todas as regiões, as crianças de 0 a 3 anos apresentam taxas de frequência à creche/escola inferiores às de crianças de 4 e 5. Porém, as

comparações entre regiões precisam ser interpretadas com cuidado, na medida em que a oferta regional se diferencia pela extensão da jornada e pela extensão de população rural frente à população urbana (ROSEMBERG; ARTES, 2012), bem como pelo fato de que foi apenas em 2004 que a PNAD incluiu, na pesquisa, toda a região Norte. Assim, a tendência é a associação (não linear) entre maior oferta em tempo parcial e maior taxa de frequência. Inversamente, a tendência é a associação entre maior população rural e menor taxa de frequência.

Observa-se, no quadro acima, a muito reduzida taxa de frequência à creche/escola de crianças de 0 a 3 anos na região Norte quando comparada à das demais. Além disso, nota-se, ainda, que a posição ocupada pelas regiões nas taxas de frequência à creche/escola de crianças tendo 0 a 3 anos pode não se manter para o grupo de crianças de 4 e 5 anos, com exceção da região Norte, que ocupa sempre a posição inferior na extensão da oferta.

Tal diferenciação regional se mantém entre as unidades federadas: as mais baixas taxas de frequência em 2012 são observadas entre crianças de 0 a 3 anos no Amapá (5,4%), Amazonas (6,2%) e Acre (7,7%). As mais altas taxas em Santa Catarina (37,4%), Espírito Santo (33,7%) e Rio Grande do Sul (32,4%); usando sempre como fonte, a PNAD 2012 a partir do Relatório da “Todos pela Educação” (2014).

Para as crianças de até 3 anos, as taxas de frequência no estado de São Paulo eram, em 2012, 30,6% e na Região Metropolitana 28,6%, inferior às de Curitiba (31,9%) e Porto Alegre (29,5%). Para as crianças de 5 e 6 anos, as taxas de frequência no estado de São Paulo eram, também em 2012, da ordem de 85,9% e na Região Metropolitana de São Paulo 82,0%, inferior às de Fortaleza (89,7%), Salvador (89,7%), Belo Horizonte (88,3%) e Recife (89,6%)<sup>37</sup>. O estado e Região Metropolitana de São Paulo não ocupam, portanto, posição de maior relevo no conjunto do país, diferentemente do que ocorreu em outros indicadores socioeconômicos.

Segundo o relatório “Em Questão 8 – Educação e Desigualdades na Cidade de São Paulo” (AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p. 50), é recente, no município, a ampliação do acesso de crianças à Educação Infantil. A ampliação responde à maior inserção da mulher no mercado de trabalho, do conhecimento de seus direitos, bem como

---

<sup>37</sup>Lembrar da observação sobre a jornada.

dos direitos das crianças. Apesar da ampliação, o número de vagas em creche e pré-escola é ainda insuficiente com relação à demanda.

No ano de 2001, apenas 14,5% das crianças de 0 a 3 anos frequentavam creches/escola, e 66,1% das crianças de 4 a 6 anos frequentavam pré-escolas/escola. Em 2011, a porcentagem de matrículas das crianças de 0 a 3 anos em creche subiu para 26,8%, e das crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a pré-escola/escola para 86,9%, segundo dados do MEC/Inep (2011; SEADE, 2011 apud AÇÃO EDUCATIVA, 2013, p, 50)<sup>38</sup>. Isto é, para crianças de 0 a 3 anos, os índices ainda se encontram abaixo dos 30% previstos pelo PNE de 2010; quanto ao acesso à pré-escola/escola de criança tendo 4 e 5 anos, o índice apresenta cumprimento de 80% da meta.

Atualmente, conforme a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) são atendidas no município São Paulo, aproximadamente 204,1 mil crianças pela rede direta e conveniada de creche, 201,1 mil crianças em pré-escolas. O jornal Folha de S.Paulo, em 10/07/2014, mencionando como fonte a SME de São Paulo, informou que o número de crianças na lista de espera por creche tem aumentado de 110.639 para 128.519 entre março e junho de 2014.

Em 2010, no município de São Paulo, residiam 3,2 milhões de crianças tendo até 5 anos de idade, das quais 1,64 milhão (50,7%) frequentavam creche ou escola. Porém, como no restante do Brasil, observava-se uma intensa desigualdade etária na frequência à creche ou à escola: a taxa de frequência de crianças de até 3 anos equivalia a 31,7%; e a de crianças de 4 e 5 anos, 84,7%. Também, na mesma direção anunciada para o Brasil observamos reduzida diferença nas taxas de frequência de crianças brancas e negras (pretas e pardas), conforme tabela 2.

---

<sup>38</sup> Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org/portal/images/stories/pdfs/educ\\_desig.pdf](http://www.acaoeducativa.org/portal/images/stories/pdfs/educ_desig.pdf)>. Acesso em 31 mar. 2014. Segundo Rosemberg (2014), não se trata de procedimento adequado efetuar-se taxa de matrícula usando dados do Censo Escolar em decorrência das diferenças no cálculo de idade das crianças.

**Tabela 2 - População residente e frequência à creche ou escola por idades, segundo a cor/raça de crianças de 0 a 5 anos. Município de São Paulo, 2010.**

Frequência à escola ou creche e grupos de idade	Cor/raça			
	Branca	Negra*	Amarela	Indígena
0 a 3 anos residentes	1.427.426	682.986	15.796	1.282
0 a 3 anos frequentam	455.647	216.830	5.658	428
<b>Taxa de frequência</b>	<b>31,9%</b>	<b>31,7%</b>	<b>35,8%</b>	<b>33,4%</b>
4 e 5 anos residentes	710.564	402.443	8.510	1.061
4 e 5 anos frequentam	628.588	340.534	7.543	791
<b>Taxa de frequência</b>	<b>88,4%</b>	<b>84,6%</b>	<b>88,6%</b>	<b>74,6%</b>

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico 2010. \* Crianças declaradas pretas ou pardas.

Observamos, então, que, no Brasil e na cidade de São Paulo, as taxas de frequência à creche/escola entre crianças de até 3 anos são inferiores às de crianças de 4 e 5 anos. Também, observamos que o acesso à Educação Infantil de crianças negras é próximo ao das brancas. Isto significaria que o tema das relações raciais não é importante neste campo de pesquisa e práticas sociais? Responderemos à pergunta e procuraremos sustentar a resposta no próximo tópico.

Destacaremos, ainda, da publicação organizada pela ONG Todos Pela Educação (2014), indicadores referentes à qualidade do atendimento conforme dados processados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2012.

Os dados transcritos no quadro a seguir, foram desagregados pelas subetapas “creche” e “pré-escola”, mas é necessário lembrar as observações de Rosemberg e Artes (2012) que muitas crianças estão “fora do lugar”, ou seja, que a denominação creche e pré-escola nesse instrumento de coleta de dados não coincide inteiramente com a conceituação da LDBEN: instituições denominadas creche podem acolher crianças acima dos 3 anos e 11 meses, bem como instituições denominadas pré-escola podem acolher crianças fora da idade legal; isto é, tendo mais ou menos de 4 e 5 anos.

**Quadro 11 - Percentual de estabelecimentos da rede pública, por etapa de ensino, segundo recursos disponíveis na escola. Brasil, 2012.**

Recursos	Creche %	Pré-escola%
<b>Parque infantil</b>	43,1	23,8
<b>Sala de leitura</b>	13,2	12
<b>Banheiro dentro do prédio</b>	89,3	80
<b>Banheiro adequado à Educação Infantil</b>	44,3	22,4
<b>Água filtrada</b>	90,4	86,6
<b>Abastecimento de água</b>		
Rede pública	75,2	52,9
Poço artesiano	11,5	18,1
Cacimba / Cisterna / Poço	9,4	17,7
Outros	2,8	8
Inexistente	4,5	7,3
<b>Esgoto sanitário</b>		
Rede pública	44,8	26,9
Fossa	53,6	66,1
Inexistente	3,1	8,1

**Fonte:** MEC/Inep/DEED – Microdados Censo Escolar 2012 (apud TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014, p. 21).

Algumas situações são, de fato, constrangedoras para nós brasileiros(as) que afirmamos amar as crianças e são indignas para as crianças, para os bebês que consideramos cidadãos: apenas 44,3% das creches públicas dispõem de banheiro adequado às crianças nessa etapa da vida, momento crucial, nas sociedades ocidentais, para a aprendizagem de práticas culturais de controle esfinteriano.

Como observamos na análise das entrevistas (Capítulo 3), as mulheres negras/preta entrevistadas, as três residindo na capital de São Paulo, trabalhando fora e tendo filhos(as) com menos de 4 anos vivem ou viveram dificuldades para encontrar vaga em creche, particularmente em creche pública: o filho de Adriana frequenta creche conveniada; o filho de Joana “escola” privada; Sara está acionando com ambivalência o judiciário para encontrar uma vaga para sua filha em creche pública paulistana.

Antes, porém, de “ler” as vozes dessas mulheres apresentamos o tópico sobre Educação Infantil e relações raciais.

## 2.2 Educação Infantil e relações raciais

As articulações entre os campos de estudos e de políticas de Educação Infantil e relações raciais constituem experiência recente, em sua maioria datando da última

década, sendo quase que ausentes reflexões, estudos e reivindicações anteriores aos anos 2000.

Rosemberg (2011) destaca o reduzido envolvimento político dos movimentos negros com respeito à educação das crianças pequenas até recentemente, e, complementarmente, o intenso desconhecimento de pesquisadores em Educação Infantil sobre relações raciais. De acordo com a autora, o movimento negro tem pouco se mobilizado para trabalhar a temática das relações raciais e do combate ao racismo que inclua a criança pequena e a creche.

[...] a questão da creche, da criança pequena tem pouco mobilizado manifestações do movimento negro contemporâneo: assistimos, apenas recentemente, a um crescente, porém ainda reduzido, número de pesquisadores(as) negros(as) e brancos(as) a se envolverem com o tema da Educação Infantil, da creche, das crianças pequenas no contexto das relações raciais e de combate ao racismo (ROSEMBERG, 2011, p. 18).

Apresentamos alguns exemplos recentes para sustentar tais argumentos, a partir de pesquisa via *internet* em alguns *sites* que consideramos relevantes. Iniciamos com o *site* da Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)<sup>39</sup>. Pesquisa realizada em 16/07/2014 incluindo o termo creche na ferramenta busca, localizamos três referências: duas publicadas em 2011 e uma em 2013. A de 2013 (02/08/2013) informa que a I Conferência Regional de Promoção da Igualdade Racial seria realizada em uma creche. A de 10/06/2011 informa que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) direcionou seus recursos, entre outros, do auxílio-creche. E a última, datada de 25/07/2011 refere-se aos recursos destinados a uma Carvão-Mazagão durante viagem da Ministra Luiza Barros ao município de Mazagão no Amapá. O *site* informa, também, que o documento de referência política da SEPPIR é o Estatuto da Igualdade Racial. Fomos, então, analisar a presença da creche nesse documento.

O Estatuto da Igualdade Racial constitui importantíssimo texto legal aprovado pela presidência em 2013. Uma análise de seu conteúdo mostra a ausência da criança, da criança pequena entre suas orientações. Encontramos apenas uma breve menção à Educação Infantil na Seção II – da Educação, Artigo 13 - inciso IV, que prevê o estabelecimento de “programas de cooperação técnica, nos estabelecimentos de ensino públicos, privados e comunitários, com as escolas de

---

<sup>39</sup> Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br>>.

Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico, para a formação docente baseada em princípios de igualdade, de tolerância e de respeito às diferenças técnicas” (BRASIL, 2010, p. 13).

O segundo *site* pesquisado foi o da Associação Brasileira de Negros (ABPN), criada com a finalidade de ampliar a visibilidade de acadêmicos(as) oriundos(as) do Movimento Negro e que se qualificaram nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente, a ABPN é uma rede de articulação nacional que divulga Núcleos de Estudos Afrobrasileiros, os NEABS, que participam das lutas e reivindicações e fomento à pesquisa, que envolvem o campo das relações raciais.

Em 2013 realizamos uma pesquisa no *site* da ABPN que constou um catálogo de cadastro contendo 84 Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEABS)<sup>40</sup>. Dos 84 núcleos de estudos pesquisados, apenas três informam realizar pesquisas sobre relações raciais direcionadas para o campo da infância e/ou bebê, crianças de 0 a 3 anos, creche ou Educação Infantil. Esses núcleos identificados, todos localizados no estado de São Paulo, são: Núcleo de Estudos de Gênero Raça e Idade (NEGRI) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Núcleo de Apoio às Pesquisas Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro, da Universidade de São Paulo (USP) (Apêndice A).

Lembramos, ainda, as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e uma educação das relações étnico-raciais no Brasil destinam-se exclusivamente aos ensinos Fundamental e Médio.

Apesar dessas ausências e silêncios sobre a creche e o bebê nas produções das instituições e textos acima indicados, dispomos, no Brasil, de um acervo ainda bastante reduzido de pesquisas que associam criança pequena e/ou Educação Infantil e relações raciais. Destacaremos alguns deles a seguir.

Podemos assinalar, inicialmente, de acordo com Rosemberg (2014), duas grandes direções nesses estudos e pesquisas: de um lado os que estão preocupados com a construção de processos identitários étnico-raciais entre crianças negras, o que inclui o tema do racismo, preconceito e discriminação

---

<sup>40</sup> Cf. ABPN Catálogo NEABS Disponível em: <[http://www.abpn.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=556&Itemid=265&lang=pt](http://www.abpn.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=556&Itemid=265&lang=pt)>. Acesso em: 20 fev. 2013. Cf. Apêndice A.

interpessoal no contexto da Educação Infantil na interface com o foco na diversidade.

Como temos assinalado nesta dissertação, não apenas a produção política sobre Educação Infantil ou creche, especificamente, e relações raciais é reduzida, como também a produção acadêmica, a despeito de seu aumento significativo nos últimos anos, principalmente sob o formato de teses e dissertações (ROSEMBERG; ARTES; MENA-CHALCO, 2014).

Quando analisamos a produção sobre educação, Educação Infantil, criança ou infância, observamos, ainda mais, a reduzida presença do foco nas crianças de até 3 anos e da creche.

Como se sabe, a despeito das políticas de incentivo da Capes, nem todas as teses e dissertações se transformam em artigos acadêmicos, o que reduz a esfera de circulação dos textos. Uma amostra da reduzida produção de artigos sobre infância/criança ou Educação Infantil/creche provém da pesquisa realizada na base de dados da *Scielo* (quadro 12).

**Quadro 12 - Referências bibliográficas encontradas na base *Scielo*, por descritores selecionados. Julho, 2014.**

Descritores		Autores/as
Criança x quilombola	1	Marques et al. (2014)
Criança x relações raciais	1	Rocha e Rosemberg (2007)
Infância x relações raciais	1	Oliveira e Abramowicz
Infância x escravidão	0	-
Infância x escrava	0	-
Criança x escravidão	0	-
Criança x escrava	0	-
Criança x negra	6	Giuliano et al. (2005) Batista (2013) Ardenghi, Piovesan e Antunes (2013) Freire et al. (2013) Souza et al. (2012) Assis, Avanci e Oliveira (2009)
Crianças x negras	2	Veiga (2010) Gusmão (1999)
Creche x relações raciais	1	Oliveira e Abramowicz (2010)
Creches x relações raciais	0	-

Fonte: *Scielo*.

Outra fonte contemporânea de veiculação de textos acadêmicos são as coletâneas de artigos cuja produção vem aumentando, seja sobre Educação Infantil, seja sobre infância. Na produção mais recente, a coletânea editada por Kramer e Rocha (2011), no conjunto de 22 artigos publicou dois sobre relações raciais: o de Cristiane Irinéia Silva e o de Maria Batista Lima, comentadas posteriormente.

Diretamente sobre o tema que nos interessa localizamos duas coletâneas recentes: aquela organizada por Maria Aparecida Silva Bento (2011) – “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” – e aquela menos específica, “Educação infantil e diferença”, organizada por Abramowicz e Vandebroek (2013).

Essas publicações não dão conta de teses e dissertações que foram defendidas. Com efeito, ao efetuar um levantamento de teses e dissertações na base de Teses da Capes em julho de 2014 por diferentes descritores, apesar de poucos, localizamos alguns títulos (Apêndice B).

Mesmo considerando que esta lista não é exaustiva, pode-se destacar a relativa reduzida presença de títulos que focalizam a creche e ou a criança de até 3 anos, o bebê. De modo geral, os estudos que tratam da Educação Infantil se referem à pré-escola e às crianças a partir de 4 ou 5 anos de idade.

Dentre os temas prevalentes nos estudos brasileiros sobre infância/criança e relações raciais, pode-se destacar o da identificação étnico-racial entre crianças e adolescentes. Esses estudos estão presentes entre nós desde os anos 1950, com a famosa Escola de São Paulo em estudos sobre relações raciais e que envolveu pesquisadores famosos, como Florestan Fernandes, e, para nós da Psicologia e da PUC-SP, duas pesquisadoras também famosas mais negligenciadas fora desse circuito: Virgínia Bicudo e Aniela Ginsberg. Efetuando uma cronologia desses estudos sobre identificação, e acrescentando outros que tratam das práticas de socialização racial de crianças pequenas observadas na família e na escola a partir de indicações bibliográficas encontradas em Fazzi (2004), Rocha (2005), Bento (2011) e Trinidad (2011), construímos um quadro para assinalar o local onde a pesquisa foi efetuada e a idade dos sujeitos. A partir desse quadro, constata-se que foram raríssimos os estudos que focalizaram a creche e os bebês, bem como se situaram fora da região sudeste.

Para Rosemberg (2011), tais informações são cruciais, pois resultados obtidos a partir de estudos com crianças maiores são extrapolados para crianças menores. Ora, para interpretar as falas das mães que entrevistamos, a referência à idade é importante, pois, conforme os estudos brasileiros e norte-americanos, a identificação por cor/raça está associada à idade. Conforme Trinidad (2011), tal identificação por cor/raça apresenta uma marca a partir dos 3-4 anos.

Por outro lado, Rosemberg (2011) assinala a importância de se considerar o contexto sócio-econômico e demográfico no qual as pesquisas são realizadas, pois tende-se, também, a extrapolar, agora para contextos regionais outros, resultados obtidos na região Sudeste, na qual negros, crianças e adultos, são minoria. “É possível transpor conhecimentos e práticas de um contexto demograficamente minoritário, para outro, demograficamente majoritário?” (ROSEMBERG, 2011, p. 35).

**Quadro 13- Autores/as, idades dos sujeitos e locais de realização de pesquisas sobre identificação e socialização étnico-racial em crianças.**

<b>Autor</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Idade dos sujeitos</b>
Bicudo	1955	São Paulo (SP)	3º ano primário
Barbosa	1983	Campinas (SP)	Pré-escolares
Ginsberg	1955	SP/Salvador (BA)	7 a 14
Sanjek	1971	80km de Salvador (BA)	5 a 19
Hutz	1988	Porto Alegre (RS)	Pré-escola
Oliveira	1994	São Paulo (SP)	Creche
Godoy	1996	Amparo (SP)	5 e 6
Cavalleiro	1998	Campinas (SP)	4 a 6
Duarte	2002/2003	Marília (SP)	2 a 6
Fazzi	2004	Belo Horizonte (MG)	7 a 12
Oliveira	2004	São Carlos (SP)	Creche
Rocha	2005	São Paulo (SP)	9 a 21
Trinidad	2011	São Paulo (SP)	4 e 5

**Fonte:** Fazzi (2004), Rocha (2005) e Trinidad (2011), elaborada por Rosemberg (2014).

Considerando-se os cuidados assinalados, destacamos alguns resultados recorrentemente apontados na literatura brasileira sobre o tema.

De Trinidad (2011, p. 125), destacamos o excerto transcrito abaixo relativo à identificação étnico-racial.

- O reconhecimento de que as pessoas podem ser brancas ou negras desenvolve-se por volta dos 3 e 4 anos de idade.
- As crianças negras ou brancas só se reconhecem como membros de um desses grupos após os 3 anos idade.
- Até os 7 anos de idade, as crianças acreditam que a identidade étnica é mutável.
- A predisposição para se identificar como branca desenvolve-se, em geral, após o contato com indivíduos de grupos étnicos diferentes daqueles a que a criança pertence (TRINIDAD, 2011, p. 125).

Para Souza (2011), o racismo, o preconceito e os estereótipos que circulam no contexto da creche influenciam a autoimagem da criança, seu desenvolvimento global e seu autoconceito. A autora assinala que, com frequência as professoras de Educação Infantil se deparam com situações que envolvem as relações raciais, porém, utilizam “práticas do senso comum” que podem reforçar o racismo dentro do ambiente escolar. A autora relata que, no ambiente da creche, ocorrem situações em que crianças negras manifestam a vontade de terem seus “cabelos lisos, louros, ruivos ou negros escorridos, onde a ideia do belo é transmitida num processo excludente e preconceituoso, no geral, por adultos, deturpando a imagem da criança pequena negra, negando sua condição racial”. A autora conclui que os currículos pedagógicos abordam timidamente as relações raciais, também, pouco trabalhadas na prática docente.

Compartilhamos do pensamento de Souza (2011) e de Rosemberg (2011), de que crianças pequenas usuárias de creches disponham de profissionais capacitados adequadamente para lidarem, entre outras, com as temáticas das relações raciais na infância.

De Maria Aparecida Silva Bento<sup>41</sup> (2011), destacamos suas observações sobre a socialização de crianças em famílias negras e o tema das relações étnico-raciais. Sobre o Brasil, a autora destaca três estudos recentes: o de Godoy (1996) que informa diferenças na percepção de preconceito racial entre famílias de crianças de 5 e 6 anos negras – percebem preconceito racial e “no universo mais próximo” – e brancas, que não o percebem. De Cavalleiro (1998), destaca o silêncio que predominava “sobre o pertencimento étnico-racial da população na escola e na família (...)” (BENTO, 2011, p. 104), silêncio que parecia estar sendo “quebrado nas gerações mais recentes, citando Cavalleiro (2003, p. 105):

[...] a autora observou que algumas famílias destacaram a necessidade de levar a criança a se perceber como indivíduo negro e de auxiliá-la a se perceber com potencialidade igual à do branco. As famílias se preocupam em não expor idéias negativas sobre o negro frente à criança pequena e buscaram apresentar personalidades negras à criança para que a noção de igualdade e capacidade se materializasse.

---

<sup>41</sup>Maria Aparecida Silva Bento, foi uma das fundadoras do Centro de Estudos das Relações do Trabalho e da Desigualdade (Ceert), que tem por objetivo conjugar pesquisa e produção de conhecimento para a implementação de programas institucionais de promoção da igualdade racial e de gênero.

As pesquisadoras se referem à “cápsula protetora” que representa a família negra para a criança, especialmente para a pequena.

Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz (2010, p. 222), que têm publicado com bastante frequência, relatam, em pesquisa realizada em creche na cidade paulista de São Carlos, diferenças no relacionamento “corporal” entre as professoras e diretora (uma professora negra e as demais brancas) e as crianças brancas (47) e negras (14). As autoras concluem: “A questão racial aparecer na relação das professoras com as crianças negras na forma de exclusão de certa paparicação que ocorria com determinadas crianças [...]”.

Como vemos, a tendência predominante nas poucas pesquisas sobre criança pequena e relações raciais é tratar de processos identitários e de combate ao racismo a partir de práticas sociais que focalizam o simbólico e relações interpessoais. São muito poucos os estudos que tratam das desigualdades raciais na Educação Infantil no plano material, apreendido via oferta e qualidade das via disponibilidade e qualidade da oferta.

No NEGRI, e na produção de Fúlvia Rosemberg fora da PUC-SP, apesar de não negligenciarmos impacto do racismo simbólico na produção de desigualdades (várias pesquisas versaram sobre o tema), procuramos descrever e interpretar como opera o racismo no plano material, particularmente na educação e entre crianças pequenas. Temos considerado insuficiente a perspectiva analítica da diversidade, da “igualdade de oportunidades entre brancos e negros” que procura equalizar, no caso da creche, as taxas de frequência de crianças brancas e negras. Nossa perspectiva é assinalar não só o impacto das desigualdades raciais na Educação Infantil, mas também o impacto das desigualdades etárias nas desigualdades raciais (ROSEMBERG, 2011).

Assim, consideramos que a reduzida oferta de vagas em creches de qualidade para crianças brancas e negras, particularmente para aquelas que vivem em famílias com rendimentos inferiores, não só penaliza as crianças pequenas, os bebês, mas também participam da manutenção de desigualdades entre brancos e negros, dificultando mais a participação de mães negras/preta no mercado de trabalho.

Uma linha de interpretação das desigualdades educacionais nos ensinos Fundamental e Médio, observadas nos dados referentes dos anos 1980, no Estado de São Paulo, proposta por Rosemberg (1987) quando levanta como hipótese interpretativa para as piores condições escolares entre crianças negras (em 1982)

que entre crianças brancas de mesma extração econômica, uma segregação espacial informal dos segmentos raciais pelo território nacional.

Tal observação ou hipótese partir de um dos raros, se não o único, estudo efetuado, até agora no Brasil, sobre a condição de vida das crianças de até 6 anos à luz da pertença racial: “Criança pequena e raça na PNAD 87 (ROSEMBERG; PINTO, 1997, p. 85)<sup>42</sup>. Naquele estudo, as autoras apontam “um número significativamente alto de crianças negras pobres, mas que não esgotam os diferenciais raciais observados quanto ao acesso à educação e ao saneamento básico”. Um dos resultados da pesquisa que recebeu maior destaque foi a diferença no usufruto de saneamento básico nas residências de crianças brancas e negras, em detrimento das últimas “mesmo quando se controlam área e região de residência, chefia de domicílio e rendimento familiar.

Tais observações levaram à conclusão do trabalho reproduzida abaixo.

A mecânica de interação, no plano do acesso a equipamentos sociais, pode encontrar uma compreensão instigante através da lógica de um padrão brasileiro de segregação espacial dos segmentos raciais: para além dos guetos raciais e étnicos conhecidos no hemisfério norte, sugerimos que no Brasil, principalmente urbano, populações negras tenderiam a residir em regiões onde encontrariam brancos de pior nível sócio-econômico, tendo, assim, acesso a equipamentos sociais de pior qualidade (ROSEMBERG; PINTO, 1997, p. 85)

Consideramos que esta hipótese poderia/deveria ser aprofundada. Conforme relatório já mencionado de Ação Afirmativa sobre educação na cidade de São Paulo (2013), a distribuição de creche pelo município não é aleatória: os subdistritos mais pobres (Iguatemi, Grajaú, Capão Redondo, Jardim Ângela, entre outros) dispõem de taxas de frequência à creche/escola mais baixas, subdistritos que tendem a ostentar maior proporção de residentes negros.

Nesse sentido, a reversão da lógica do mercado para a ampliação da rede de creches (mais creches públicas e de boa qualidade nas regiões mais pobres) poderia se realizada e beneficiar sobremaneira as crianças negras.

Como já anunciamos, as mães negras/preta entrevistadas nesta pesquisa, que aspiram por vagas em creches públicas (mesmo sendo das camadas médias como

---

<sup>42</sup> No trabalho analisaram cinco temas (população, família, rendimento, educação, saneamento básico), não tendo incluído saúde.

nossas entrevistadas), têm tido dificuldade em se beneficiarem delas. Relataram as peripécias para acionar o Judiciário.

Nesse breve percurso de revisão bibliográfica pudemos perceber a carência de estudos que escutam mães negras/preta sobre alternativas de cuidado e educação de bebês. Leremos suas “vozes” no próximo capítulo.

### 3 ENTREVISTANDO MULHERES-MÃES NEGRAS

Neste capítulo apresentamos a segunda etapa prevista pela HP, ou seja, a análise formal ou discursiva das formas simbólicas focalizadas nesta pesquisa: transcrição em texto de discursos registrados a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas junto a três mulheres negras/preta, mães de crianças pequenas.

O capítulo é composto por dois tópicos: descrição dos procedimentos para constituir e analisar o *corpus* discursivo; apresentação dos resultados.

#### 3.1 Procedimentos

Nos tópicos a seguir, explicitamos os procedimentos utilizados para a constituição do *corpus*, a saber, escolha das entrevistadas; elaboração do roteiro da entrevista; cuidados éticos; transcrição das entrevistas e grade de análise.

##### 3.1.1 A escolha das entrevistadas

A seleção das três mulheres entrevistadas foi realizada intencionalmente, com foco no objeto desta pesquisa e na revisão da literatura, de modo similar ao procedimento adotado por Galvão (2008), Laviola (2010) e Torres (2013). A escolha das entrevistadas foi realizada por meio de contatos com amigos, colegas de redes sociais, grupos de discussões de afro-descendentes, que me auxiliaram na localização de mulheres que correspondessem ao perfil estabelecido: mulheres, que se reconheciam como negras<sup>43</sup>, com nível superior de escolaridade, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo e mães de bebês com menos de 4 anos de idade.

Conforme colegas que me precederam, também optei por entrevistar mulheres das camadas médias, tendo como razão principal neste momento do projeto coletivo do NEGRI, poder comparar os discursos aqui analisados aos das colegas, nomeadamente, Galvão (2008), Laviola (2010) e Torres (2013), trio que também

---

<sup>43</sup> A solicitação aos(as) amigos(as) fora de indicação de mulheres negras: “Uma das entrevistadas identificou-se como preta e as demais como negras. No transcorrer do capítulo, optamos por usar o termo ‘negras/preta’ para informar sobre a identificação de cor/raça das entrevistadas.

analisou discursos obtidos a partir de entrevistas: homens-pais, mulheres-mães e mulheres-avós, respectivamente.

Quais foram as justificativas do grupo para entrevistar pessoas das camadas médias? Galvão (2008, p. 70) justifica que a escolha por indivíduos “pertencentes à camada média, dispondo de recursos financeiros, teriam mais condições de escolher alternativas mais variadas de cuidado e educação para seu filho”.

Para Laviola (2010, p. 105),

Ao propor um estudo com mulheres pertencentes às camadas médias, e não de classes médias, estou considerando, como enfatizado por Romanelli (2003), que mesmo que elas se encontrem, através de seus rendimentos econômicos, posicionadas dentro de uma mesma camada econômica ou social, elas vivem no dia-a-dia experiências de vida e organização familiar diversas.

Torres (2013, p. 101) justifica que a escolha por entrevistar avós de camadas médias urbanas se deve à influência que esse segmento exerce “sobre a política, o poder e a cultura de uma sociedade, uma vez que dá suporte aos movimentos de massa como a luta por direitos de cidadania, benefícios assistenciais e de previdência, entre outros”.

Nesta pesquisa, além de endossarmos as justificativas anteriores, consideramos provir das camadas médias, mulheres com nível superior de escolaridade, porque entendemos que, de alguma forma, podem exercer influência na opinião pública, na política, na cultura, na sociedade, na luta por direitos de cidadania e igualdade racial, entre outros. A escolha da cidade de São Paulo deu-se por ser o local de minha residência, por facilidade de acesso e maior rede de contatos.

À rede de contatos foi enviado, a quinze endereços eletrônicos, o texto abaixo:

Prezados(as) colegas, estou elaborando a dissertação de mestrado em Psicologia Social pela PUC-SP. Nesta ocasião necessito de uma disponibilidade de mães para uma entrevista sobre educação e cuidado de crianças pequenas, com o seguinte perfil: mulheres que se autodeclaram negras, mães de bebês de até 3 anos, brasileiras, com nível superior de escolaridade, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo. O foco da entrevista será sobre suas concepções de educação e cuidado de crianças de até 3 anos. Informo que os nomes das mães entrevistadas serão preservados. Caso possam indicar pessoas com este perfil, peço que retornem o contato por e-mail, mensagem ou telefone informando sobre a indicação. Entrarei em contato diretamente com a candidata à pesquisa. Desde já agradeço a colaboração de vocês. Marta

Lúcia - Mestranda em Psicologia Social – PUCSP. e-mail: martalucia.coach@hotmail.com / telefone de contato.

Dos contatos iniciais, obtive apenas cinco indicações. Dessas cinco indicações, foram selecionadas três mulheres, pois duas, que expressaram o desejo de participar da pesquisa, não correspondiam ao perfil estabelecido, pois seus filhos(as) encontravam-se acima da faixa etária estabelecida<sup>44</sup>.

Foram contatadas as três mães, mulheres que se autodeclararam negras/preta mães de bebês, com nível superior de escolaridade, pertencentes às camadas médias urbanas, residentes no município de São Paulo, com filho(a)(s) de até 3 anos. Essas mulheres me eram totalmente desconhecidas, não dispondo de conhecimento ou relacionamento anterior com elas.

O contato com as entrevistadas se deu a princípio por e-mail e posteriormente por telefone.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de tempo de cada uma das mães, bem como do local, dia e horário para a realização da entrevista. Assim, informei-lhes, para que se sentissem confortáveis quanto à escolha do local para realização da entrevista, que poderia ser realizada na residência, no local de trabalho ou ainda em local público, com dia e hora que preferissem. O quadro abaixo informa sobre os locais.

**Quadro 14 - Local onde foram realizadas as entrevistas.**

<b>Nome das entrevistadas*</b>	<b>Local de realização</b>
Adriana	Sala de trabalho da entrevistada
Joana	Sala de trabalho da entrevistada
Sara	Sala de leitura de espaço público

\* Nomes fictícios atribuídos pelas próprias entrevistadas.

### 3.1.2 As entrevistas

Esta pesquisa foi submetida, em 28/04/2014, ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUCSP, em conformidade com o “Código de Ética em Pesquisa Resolução

<sup>44</sup>Retornei o contato a essas duas mães, explicando qual era o perfil estabelecido para pesquisa e agradei pelo interesse em participar.

CNS/MS nº 466/12”, que dita às regras e os princípios éticos para pesquisas realizadas com seres humanos. Sua aprovação ocorreu em 12/05/2014 pela Plataforma Brasil.

Cada entrevista se iniciou com minha apresentação pessoal, seguida de agradecimentos quanto à oportunidade de conhecê-las, à disponibilidade de participar da pesquisa e, na sequência, apresentei o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo A), que foi devidamente assinado pelas entrevistadas e por mim, pesquisadora.

Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento das entrevistadas, tendo sido alterados seus nomes e os de pessoas citadas para que não ocorra identificação.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido, tendo sido alterado aquele proposto no texto submetido ao exame de qualificação, conforme sugestões da banca. As perguntas estão transcritas abaixo e as respostas das mesmas encontram-se no final desta dissertação (Apêndice C).

- **Caracterização das mães entrevistadas-** Qual o seu nome? Agradecemos por ter aceitado participar desta pesquisa “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos idade”. Gostaria de saber: você já participou de alguma pesquisa acadêmica? Qual a sua idade? Qual a sua nacionalidade? Qual a sua cor ou raça? Residente em qual bairro? Qual o seu grau de escolaridade? Qual seu estado civil? Qual a sua formação? E do seu cônjuge? Qual a sua profissão/ocupação? E do seu cônjuge? Qual o seu local de trabalho? Qual a religião da família? Qual a idade do bebê?

- **Concepções sobre bebê e criança pequena-** Você poderia descrever o que é um bebê? Você poderia descrever o que é uma criança pequena? Existem diferenças entre o bebê e a criança pequena? Quais seriam essas diferenças? Qual seria a faixa etária de um bebê? Qual seria a faixa etária de uma criança pequena? Como você se instruiu ou aprendeu sobre educação e cuidado para com um bebê? Como você acha que um bebê gostaria de ser educado e cuidado? Do que um bebê necessita? Qual seria a melhor maneira de educá-lo?

- **Direitos do bebê e da criança pequena, políticas, responsabilidades do Estado e da sociedade-** Você acha que a sociedade ou o Estado tem algum dever/responsabilidade para com os bebês e as crianças pequenas? De quem seria essa responsabilidade? Quais? As crianças brasileiras de 0 a 3 anos têm direito à

creche desde a Constituição Federal de 1988. No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o percentual de taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era de 23,5%, já para as crianças com idade de 4 a 5 anos, a taxa chegou a 80,1%. O que você pensa sobre isso? Por que os adultos, em geral, não se preocupam ou não se mobilizam pela questão dos direitos dos bebês e das políticas sobre creche? Como os adultos, incluindo os políticos e a sociedade em geral, poderiam se mobilizar para procurar atender os direitos dos bebês e agir mais ativamente em relação às políticas de creche? Você se preocupa ou se mobiliza nesse sentido? Por quê? Como? Você tem ou já teve envolvimento com algum movimento social? Quais temas? Ao escolher o(a) candidato(a), você pesquisou ou pensou no plano de governo quanto à educação e cuidado do bebê e da criança pequena? Por quê? Quando de sua votação política, alguma vez você pensou no direito da criança pequena à educação e ao cuidado? Por quê? Você cobra do poder público, ações e políticas específicas de direito que possam vir a favorecer seu(a) filho(a), bebês em geral e crianças pequenas? Como? Quais as expectativas que você tem em termos de políticas públicas de educação e cuidado para bebês, para crianças pequenas no Brasil? E para o município de São Paulo? Você enxerga os bebês, as crianças pequenas como pessoas, cidadãos de direitos? Como? Sendo cidadãos de direitos, o que você acha que falta na sociedade para os bebês, para as crianças pequenas? O que seria melhor em termos de educação e cuidado para essa faixa etária? Que tipo de sociedade você gostaria que os bebês e as crianças pequenas vivenciassem?

- **Conhecimento sobre creche-** O que você sabe/conhece sobre creche? O que é, para que serve e a quem é destinada a creche? Conhece alguma creche no seu bairro? Você conhece alguém que utiliza a creche? O que você já ouviu falar/comentar sobre creche? Você tem alguma impressão ou alguma avaliação sobre creches no município de São Paulo? O que é uma creche de qualidade para você? O que a creche deveria oferecer para os bebês e as crianças pequenas se sentirem bem? O que é uma creche de má qualidade? Você colocaria o bebê na creche? Você colocaria o bebê em uma creche pública? Você colocaria o bebê em uma creche de período integral? Recomendaria a creche pública para outros pais, bebês/crianças pequenas? O que você acha da oferta de vagas em creche? Existem diferenças entre a creche pública e a creche particular? Quais seriam essas diferenças? Por que elas existem? Existem diferenças entre os bebês que

frequentam a creche pública e os bebês que frequentam a creche particular? Quais seriam essas diferenças? Qual seria a idade ideal para um bebê começar a frequentar a creche? Como é ou seria a rotina de um bebê em casa? Como é ou seria a rotina de um bebê na creche? Existem diferenças? Quais?

- **Licença maternidade-** O que você sabe/conhece sobre licença maternidade? Você usufruiu da licença maternidade? Por quanto tempo? Considera que este tempo de licença maternidade foi suficiente ou adequado? Qual seria o tempo “ideal” de licença maternidade? Por quê?

- **Licença paternidade-** O que você sabe/conhece sobre licença paternidade? O pai de seu filho(a) usufruiu da licença paternidade? Por quanto tempo? Considera esse tempo de licença paternidade adequado? O que pensa sobre a ampliação de 5 para 15 dias de licença paternidade? Qual seria o tempo que você considera “ideal” de licença paternidade? Por quê?

- **Modalidade de educação e cuidado do bebê e da criança pequena-** Qual o tipo de educação escolhida para educação de bebês? Por que essa escolha? Como se deu essa escolha: você consultou alguém; visitou alguma creche pública; conversou com o pai da criança a respeito desse assunto; cogitou em parar de trabalhar ou sofreu algum tipo de pressão para parar de trabalhar e educar e cuidar pessoalmente do bebê em casa? A escolha foi pessoal ou também recomendada por outros pais de bebês? Houve algum momento em que você cogitou optar para que o bebê ficasse com avós e avôs (paterno ou materno)? Por quê? Alguém ou outra pessoa se ofereceu para ficar com o bebê ou vocês que solicitaram? Quem? Como é para uma pessoa educar e cuidar do bebê?

- **Relações raciais e educação e cuidado do bebê e da criança pequena negra-** A creche atende a necessidade de famílias negras? Por quê? Você acha que os bebês negros usufruem da creche de modo equivalente ao de bebês brancos? Com relação ao bebê negro e a criança pequena negra, o que você pensa sobre eles na creche? Apenas 24,1% de crianças negras frequentam a creche. Por que tão poucos? Qual a posição que os bebês negros e as crianças pequenas negras ocupam na sociedade? O que você pensa sobre isso? Você tem algo a acrescentar?

- **Relações raciais no geral** - Você participa ou já participou de algum movimento social negro? Quais as temáticas do movimento negro nas reivindicações

políticas e para quais faixas etárias? Por quê? O que você acha disso? Você tem algo a acrescentar sobre esse assunto?

As entrevistas foram realizadas por mim, mestranda do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social da PUC-SP, pedagoga, solteira, negra, 48 anos, sem filhos, moradora da zona leste da cidade de São Paulo.

Até a realização desta pesquisa eu não havia realizado nenhum tipo de entrevista acadêmica, sendo esta minha primeira experiência. A primeira entrevistada foi Adriana, em seu local de trabalho. Por se tratar da primeira entrevista me senti um pouco apreensiva. Quando do início da entrevista havia muito barulho dos carros que passavam na avenida; a própria entrevistada sugeriu para que mudássemos de sala, e assim foi feito. Realizei a entrevista seguindo o roteiro de perguntas previamente estabelecido. Pelo motivo da entrevista ter sido realizada no local de trabalho de Adriana, procurei não me estender no assunto para não atrapalhar e a entrevista teve duração de 1 hora.

A segunda entrevista foi realizada com Joana em seu local de trabalho. Dessa vez realizada com menos apreensão de minha parte e a entrevista seguiu o roteiro previamente estabelecido. Como na primeira entrevista, procurei não estender o assunto, sem muita interação, para não atrapalhar o horário de trabalho da entrevistada. A duração da entrevista foi de 44 minutos.

A terceira e última foi realizada com Sara em local público, em uma sala de leitura pública, próximo ao seu local de trabalho. Nessa entrevista houve mais interação, pois nossa conversa inicial foi tomando um café no mesmo espaço público. Antes de iniciar a gravação da entrevista, Sara contou que deu prioridade à formação e depois pensou em engravidar. Comentou, também, que gosta muito do trabalho que realiza no atendimento a clientes. Na sequência, seguimos até a sala de leitura para a realização da entrevista. Segui o mesmo roteiro previamente estabelecido e a duração da entrevista foi de 1 hora e 6 minutos. Na entrevista me senti um pouco mais à vontade por ter passado o receio inicial das duas experiências anteriores.

A seguir, uma breve descrição de como, a partir de meu olhar, transcorreu cada entrevista.

**A primeira entrevista foi realizada com Adriana.** Apresentei-me pessoalmente, informei sobre meu pertencimento ao NEGRI da PUCSP, sobre os enfoques das pesquisas do grupo e minha satisfação em conhecê-la, pois, até

então, nosso contato tinha sido apenas por e-mail e telefone. Reafirmei o tema da pesquisa e informei que a entrevista deveria durar entre 45 minutos e 1 hora. Na sequência, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como exigência do Comitê de Ética ao ato de pesquisar com seres humanos. Solicitei que lesse e assinasse o termo, caso não tivesse objeção. Expliquei à entrevistada que se desejasse utilizar um nome fictício na pesquisa, poderia fazê-lo. Informei que a entrevista seria gravada e que, posteriormente, seria transcrita na íntegra, e incorporada ao texto da dissertação. A entrevista teve a duração de 1 hora exata. Ao término da entrevista, agradecia participação na pesquisa, pelas informações prestadas e pela contribuição, assim a gravação encerrou. No trajeto, para me acompanhar até a saída, Adriana agradeceu a participação e comentou que tem vontade de voltar a estudar, pois fez a graduação na PUCSP, mas que no momento não seria viável. Informou-me, também, que gostaria de receber uma cópia do trabalho finalizado.

**A segunda entrevista foi realizada com Joana.** Apresentei-me como pesquisadora do NEGRI da PUC-SP. Falei, também, da satisfação em conhecê-la pessoalmente e sobre o tema da pesquisa. Apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como exigência ética na realização de pesquisa com seres humanos. Solicitei que lesse e assinasse o termo, caso não tivesse objeção. Expliquei à entrevistada, também, que se desejasse utilizar um nome fictício na pesquisa, que assim poderia fazê-lo.

Informei que a entrevista seria gravada, transcrita na íntegra no texto desta dissertação. A entrevista, de meu ponto de vista, transcorreu tranquilamente. Ao término, agradei a participação e as contribuições; Joana também agradeceu e assim encerramos o áudio de gravação.

Já com o áudio desligado, Joana continuou falando. Ela agradeceu a oportunidade e o prazer em participar de uma pesquisa com tema “relevante” para a sociedade e para ela também, pois, faz parte do seu dia-a-dia no trabalho, questionamentos de mães sobre vaga em creche. Informou, também, que gostaria de receber uma cópia do texto finalizado.

**A terceira entrevista foi realizada com Sara.** No contato por telefone e e-mail, tivemos alguns desencontros, por problemas de telefonia e contratempos em responder e-mails. Em seguida, houve uma greve de transporte público, o que dificultou o deslocamento de usuários pela cidade de São Paulo. Assim sendo,

houve adiamento para a realização da entrevista. Remarcada a entrevista, o encontro foi realizado em local público, bem próximo ao endereço de trabalho da entrevistada, conforme sua solicitação prévia. Ao encontrá-la, apresentei-me pessoalmente, falei do prazer em conhecê-la e agradei pela disponibilidade em participar da pesquisa. Aproveitamos para tomarmos um rápido café na lanchonete do local.

Na sequência expliquei novamente o tema da pesquisa, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, como exigência ética para a realização de pesquisa com seres humanos. Solicitei que lesse e assinasse o termo, caso não tivesse objeção. Expliquei à entrevistada que caso desejasse utilizar um nome fictício na pesquisa, que assim poderia fazê-lo. Informei que a entrevista seria gravada e depois transcrita e incluída no texto desta dissertação. Em seguida, nos deslocamos para a sala de leitura do local onde estávamos e iniciamos a entrevista, que teve a duração de 1 hora e 6 minutos, tendo transcorrido, de meu ponto de vista, de forma tranquila. Ao término da entrevista, agradei a participação na pesquisa e Joana falou: “espero que tenha ajudado”. Eu agradei novamente e a elogiei pelo esclarecimento. Já com o áudio desligado, a entrevistada comentou que achava “importante” ter uma pesquisa que condiz com sua realidade atual, a busca por uma vaga em creche pública para sua filha, na cidade de São Paulo. Depois, juntas, na caminhada até uma estação de metrô, fomos conversando.

### 3.1.3 Procedimentos para análise das entrevistas

Para analisar as entrevistas, como em outras pesquisas realizadas no NEGRI, adotamos procedimentos de análise de conteúdo (AC), propostos por Bardin (2011) e Rosemberg (1981).

Depois de transcritas (transcrição realizada pela própria pesquisadora, lida pela orientadora e, posteriormente, corrigida), as entrevistas foram submetidas a uma grade de análise temática que gerou a elaboração de uma série de quadros sobre temas específicos, complementados por descrições e comentários.

Após uma primeira versão de apresentação dos resultados por eixos temáticos observamos (eu e minha orientadora) que haveria interesse em complementar a análise com um levantamento de termos associados aos temas em cada entrevista.

Tal procedimento, que já havia sido adotado em outras pesquisas do NEGRI, auxiliou na caracterização do perfil de cada entrevistada, procedimento que foi adotado visando auxiliar o(a) leitor(a) na apreensão das entrevistas.

Assim, as análises das entrevistas foram efetuadas em três planos:

- a) levantamento de termos selecionados localizados em cada entrevista;
- b) construção de um perfil sintético de cada entrevistada, apontando singularidades no discurso;
- c) análise das entrevistas a partir dos eixos temáticos assinalados abaixo:
  - eixo 1. Concepções sobre bebê, criança pequena, sua educação e cuidado.
  - eixo 2. Opções e concepções referentes às alternativas de educação e cuidado do bebê.
  - eixo 3. Relações raciais, educação e cuidado do bebê e da criança pequena negra.
  - eixo 4. Direitos do bebê, políticas, responsabilidades do Estado e da sociedade.

## **3.2 Resultados**

Os resultados seguem apresentados em três tópicos: apresentação geral das entrevistas; perfil; eixos temáticos.

### **3.2.1 Apresentação geral das entrevistas**

Como informamos, nesta pesquisa, foram analisados discursos captados junto a três mulheres – Adriana, Joana e Sara –, mães de crianças com menos de 4 anos de idade, residentes na cidade de São Paulo, que se autodeclararam negras (Joana e Sara) ou preta (Adriana).

As três mulheres entrevistadas informaram ser brasileiras, disporem de nível superior de escolaridade, em áreas de conhecimento diversas. Residem em diferentes bairros da cidade de São Paulo. Declararam nunca terem participado de uma entrevista para pesquisa acadêmica. Todas estão inseridas formalmente no mercado de trabalho.

Em consonância com o que havíamos decidido para a escolha das entrevistadas, todas têm filhos com menos de quatro anos: Adriana e Joana têm

filhos com um pouco mais de 3 anos, e a filha de Sara tem menor idade (1 ano e 5 meses). É necessário notar que todas as crianças são filhas únicas.

**Quadro 15- Perfil das mulheres entrevistadas**

Entrevistadas	Idade	Formação / ocupação	Número de filhos(as)	Idade do(a) filho(a)	Vínculo conjugal	Religião	Cor/raça
Adriana	36	História / Pedagogia Coordenadora Técnica de Projetos	1	3 anos e 7 meses	Solteira	Sem religião	Preta
Joana	29	Ciências Sociais Trabalho social com famílias Especialista em desenvolvimento social e assistência social	1	3 anos	Separada	Umbandista	Negra
Sara	34	Administração / Recursos Humanos Coordenadora de Atendimento	1	1 ano e 5 meses	Casada	Espírita	Negra

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Os aspectos formais das entrevistas variaram. Assim, apesar de ter efetuado as mesmas perguntas para as três entrevistadas, a duração e a extensão das entrevistas variaram conforme quadros abaixo. Iniciemos com a duração (quadro 16): a entrevista que teve maior duração foi a de Sara, na sequência a de Adriana, sendo que a entrevista mais curta foi a de Joana.

**Quadro 16 - Duração das entrevistas em minutos, por entrevistada.**

Entrevistadas	Duração em minutos
Adriana	60'
Joana	44'
Sara	66'

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Exatamente, na mesma sequência de duração, observamos que o *corpus* mais longo foi o de Sara, seguido do de Adriana e o menos extenso foi o de Joana, conforme os indicadores usados: número de palavras, número de caracteres sem espaço, número de caracteres com espaço (quadro 17).

**Quadro 17 - Extensão do *corpus*, por indicadores.**

Indicadores	Adriana		Joana		Sara		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Número de palavras	6.073	30,8	4.907	24,8	8.755	44,4	19.735	100
Número de caracteres sem espaço	28.744	32,3	21.941	24,6	38.340	43,1	89.025	100
Número de caracteres com espaço	34.822	32,0	26.854	24,7	47.110	43,3	108.786	100

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Uma outra diferença entre as entrevistas refere-se à frequência de termos usados. Apoiando a análise no uso da ferramenta “localizar” do programa *word*, efetuamos dois tipos de busca de termos.

Organizamos um rol de 57 palavras agrupadas em quatro eixos: bebês/crianças/família; educação/creche; relações raciais; órgãos públicos/justiça; outros. Os eixos e os termos foram organizados após uma primeira análise das entrevistas, dispondo-se, então, de um levantamento inicial do repertório de vocabulário. A análise de distribuição de frequência por entrevista efetuada pela ferramenta localizar do programa *Word* auxiliou na captação das ênfases individuais que compuseram o perfil de cada entrevistada.

Nesse momento de apresentação dos resultados, apresentamos a frequência por agrupamento, deixando para o apêndice D, a transcrição integral do quadro.

**Quadro 18 - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista.**

Termos/agrupamentos	Número de termos	Adriana	Joana	Sara	Total
Bebês/crianças/família	18	129	90	240	459
Educação/creche	12	154	59	124	337
Relações raciais	11	55	19	05	79
Órgãos públicos	14	23	03	25	51
Outros	02	27	07	04	38
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>388</b>	<b>178</b>	<b>398</b>	<b>964</b>

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Esse procedimento foi bastante útil para orientar algumas observações das

análises dos perfis individuais, apresentados no próximo tópico.

### 3.2.2 Perfis individuais das entrevistadas

**Adriana**, a primeira a ser entrevistada, tem 36 anos, graduou-se em História e Pedagogia. Declarou-se preta e informou ter participado de movimento social, quando mais jovem, focado nas áreas de gênero, classe e relações raciais. Atualmente trabalha em uma ONG especializada em questões relacionadas à educação, localizada na Região Central de São Paulo.

Adriana já trabalhou diretamente em projetos associados ao combate ao racismo na educação. Apesar de declarar certo desinteresse político, em sua entrevista referiu-se ao racismo brasileiro, a temas relacionados a preconceito e discriminação racial. Considera que bebês brancos e negros são tratados nas creches com diferença, mas não nota exclusão de bebês negros quanto ao usufruto de vagas. Foi a única entrevistada que explicitou uma defesa da educação pública e laica, a nosso ver, enfaticamente. Várias vezes, em seu discurso usou as expressões que a “escola é reprodutora” ou “reproduz” as desigualdades sociais e o racismo. Informou que aspira por uma “educação libertadora”.

Adriana é solteira, tem um filho chamado Jorge, que à época da entrevista (abril 2014) tinha 3 anos e 7 meses, frequentava creche conveniada também na Região Central. Usufruiu a licença maternidade por quatro meses, considera ter sido pouco tempo. Seu filho passou a frequentar creche a partir de 1 ano de idade. A creche, como alternativa de educação e cuidado, foi a única opção do casal. Em seu discurso, não foi possível distinguir diferenças no uso dos termos creche e escola, ou seja, não reserva o termo creche para instituição pública e escola para privada.

Considera que as crianças são negligenciadas. Apreendemos em sua entrevista, intensas críticas ao Estado, à política, aos serviços públicos para a população (saúde, educação, lazer).

*“[...] tem que ser um conjunto de coisas preparadas para o atendimento de uma faixa etária que está começando a entender o mundo, um espaço que garanta liberdade, que garanta expressão, que garanta estímulos, que garanta uma convivência harmoniosa, livre de preconceitos de coisas que atrapalham o desenvolvimento ou que faça a criança crescer frustrada” (Adriana).*

A entrevista de **Joana**, como vimos, foi a de menor duração, o que acarretou o *corpus* com a menor extensão. Sua formação universitária foi em Serviço Social, tendo feito pós-graduação na mesma área (*lato sensu*). É funcionária pública municipal e trabalha como assistente social. Relatou dificuldade enfrentada para encontrar vaga em creche para Guilherme, seu filho, que, na época da entrevista, tinha 3 anos. Seu filho frequenta, desde os 6 meses, “escola particular”, como denomina, das 7 às 19 horas. Apesar de informar que “as expectativas neste país são coisas difíceis”, gostaria, para os bebês, “uma sociedade de garantia de direitos”. Distingue creche (pública) de escola (particular).

Conhece creches em seu bairro e têm parentes cujos filhos frequentam creche pública. Declarou-se negra. Não nota diferenças no usufruto da creche entre bebês brancos e negros e, sobre esse tema, as respostas parecem flexionadas pela distinção que estabelece no significado de creche e escola. Associa de certa forma, menor o usufruto de bebês negros à creche, a “vulnerabilidade” financeira das famílias negras, apesar de acrescentar: “não sei precisar direito”. Afirma, ainda, não saber “até que ponto isso é válido” reafirmar para a criança que ela “é diferente porque você é negro”. Mais adiante afirma que “se todos são brasileiros [...] todos são iguais. Acho que não tem necessidade de criar diferença nenhuma [...]”. Considera ser uma “faca de dois gumes” informar a criança sobre “a posição” que os negros ocupam na sociedade. Apesar de declarar não ter atuado em movimento negro, “do pessoal que” conhece “do movimento negro”, nota que “é muito maior a reivindicação para jovens e adultos”. Declarou-se umbandista.

Quando diferencia bebê da criança pequena assinala a autonomia, a expressão de desejos e vontades. Aponta amor, segurança e limites como componentes da educação. Joana não menciona ter acionado a justiça para obter vaga para seu filho.

A entrevista de **Sara** foi a mais longa e gerou o *corpus* mais extenso. Sara declarou-se negra. Sua graduação foi em Administração e trabalha como Coordenadora de Atendimento em Recursos Humanos, no setor privado. Declara que a religião da família é espírita. Sua filha, Isadora é a criança mais nova dentre os filhos das entrevistadas, pois tinha 1 ano e 5 meses na ocasião da entrevista. Naquele momento, Isadora não frequentava creche, era cuidada/educada pelas avós, aparentemente, como opção dos pais e em decorrência de dificuldade para dispor de vaga em creche. Está acionando instâncias da justiça para tanto.

Vive com companheiro há 14 anos. Reside e trabalha em bairro da Região Norte de São Paulo. Dentre as entrevistadas, é a única que relata que ela e seu companheiro frequentaram creche, pois sua mãe e sogra trabalhavam fora.

Não participou ou participa de movimento negro, mas considera que sua principal reivindicação é por cota, que sua luta é por igualdade entre negros e brancos: “a gente quer igualdade”.

Responde que a reduzida presença de crianças negras na creche deve ser decorrente da falta de vagas: “será que não seria referente a esse problema que eu estou enfrentando, falta de vaga? [...] É meio complicado responder [...] eu prefiro responder que é por conta da falta de vagas. Prefiro pensar assim”. Considera, porém, que os bebês ainda não têm noção sobre diferenças/desigualdades raciais, que “no período da creche [...] ainda é tranquilo [...] por isso que precisamos introduzi-los à creche, para eles saberem que tem diferentes raças [...]”.

Durante a entrevista Sara usou algumas expressões sobre o bebê e seus direitos que nos pareceram contemporâneas e em consonância com concepções e expressões que adotamos no NEGRI. Destacando:

- “a criança depois de um tempo já começa a falar, se comunicar, a gente já consegue entender mais a linguagem da criança” (grifo nosso);
- “falam que bebê é uma vez só [...]”;
- “não é que não quero fazer isso (procurar informações, atuar politicamente), é que não tenho tempo para isso!”;
- respondendo à pergunta se “enxerga” as crianças como pessoas, cidadãos de direitos: “não dá para gente fingir que são bebezinhos, que vão ficar indefesos para sempre, que eles não vão ficar indefesos. Eles vão fazer parte da sociedade, eles já são né? É assim, a sociedade tem que se adaptar a ele também [...]” (grifo nosso);
- “hoje em dia faltam praças para eles. Existem praças! Aqui mesmo, na região, tem uma super bonita [...], mas não é para os pequeninos, é para os ‘maiorzinhos’ já”;
- “então eu acho que é assim, que se os locais estão habilitados para receber eles também, tem que pensar no geral, tanto é para criança ou é para adulto”;
- destaca a necessidade de respeito da creche para com a criança e a mãe.

Sara foi a única entrevistada que usou a expressão escolinha, e com frequência. Menciona, algumas vezes, que o bebê tem bastante energia e que a “escolinha” ou creche permite que tenha contato com outras crianças, que se desenvolva mais rápido.

Apresentar essas sínteses individuais das entrevistas significou como estratégia analítica, valorizar as ênfases diversas que notamos nos discursos dessas mães. Isto nos permite enfrentar, mais facilmente, a análise dos eixos temáticos que focalizam mais as similaridades entre os discursos, o que será feito a seguir.

### 3.2.3 Análise por eixos temáticos

#### **Eixo 1. Concepções sobre bebê, criança pequena, sua educação e cuidado**

As entrevistadas, de maneira geral, apresentaram concepções sobre bebê como sendo um ser em desenvolvimento, frágil, dependente de adultos para se comunicar, comer, tomar banho, que necessitam de cuidados mais intensos e específicos (quadro 19).

**Adriana** se referiu ao bebê como sendo uma extensão da mãe e do pai, um ser em desenvolvimento: “Como se fosse uma parte que tivesse se dividido, uma parte que tivesse se separado, assim, que vai começar desenvolver de novo” (Adriana). **Joana** declarou que o bebê é uma “coisinha pequenininha”. Na conceituação de **Sara**, aparece também a dependência: “uma criança que depende da gente para tudo” (Sara).

Todas elas notam diferenças entre bebê e criança pequena que parecem se situar no confronto dependência x autonomia.

**Quadro 19 - Concepções sobre bebê e criança pequena.**

<b>Entrevistadas</b>	<b>Concepção de bebê</b>	<b>Concepção de criança pequena</b>
<b>Adriana</b>	“[...] extensão de outras pessoas, no caso mãe e pai ou só mãe, poucas vezes, só pai”. [...] que está em desenvolvimento”.	“Eu acho que é essa parte já em desenvolvimento mais avançado, que já tem seus próprios desejos [...] Já tem seus gostos [...]. Referências próprias, diferentes do bebê, têm menos interferência da mãe, é principalmente”.

**Quadro 19 - Concepções sobre bebê e criança pequena (continuação).**

<b>Joana</b>	“Uma coisinha pequenininha [...] um bebê requer mais cuidado do que uma criança maior, mas eu vejo meu filho como um bebê. [...] quando ele era bebezinho de colo ele dependia de mim para tudo [...] ele precisava desse cuidado muito maior [...] o bebê é um ser que requer mais cuidado”.	“Eu acho que hoje meu filho é uma criança pequena né? Ele não é um bebezinho, mas ele é uma criança em formação. Ele ainda precisa de mim para algumas coisas, enfim, ele não consegue fazer tudo sozinho. Eu acho que ele tem uma autonomia maior. Ele está com fome, ele consegue ir lá e comer alguma coisa. Mas enfim, eu acho que esta questão de autonomia é que avança um pouco nesse sentido de bebê e criança pequena”.
<b>Sara</b>	“[...] o bebê é uma criança que depende da gente para tudo. Depende para se comunicar, não sabe falar, está aprendendo a dar os primeiros passos [...]”.	“Acho que é a partir do momento que ela é menor [...] Menor de idade. Creio eu, que até mais ou menos uns 12 anos. Acho que pode se considerar uma criança pequena, que não responde pelos seus atos. Eh, pai e mãe estão aqui para orientá-los ainda. Eu acho que se pode considerar como uma criança pequena, por isso que diferencia entre um bebê e a criança. A criança depois de um tempo já começa a falar, se comunicar, a gente já consegue entender mais a linguagem da criança, ela é pequena, mas é criança. E o bebezinho ainda não tem toda essa artimanha”.

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Um bebê tem até 1 ano, para as mães cujos filhos já são maiorzinhos, isto é, para Adriana e Joana. Para Sara, cuja filha tem 1 ano e 5 meses, a idade do bebê vai até os 3 anos. Apesar de certa ambiguidade na fala de Adriana, sobre a idade da criança pequena, notar que ela concorda com Joana e Sara, em torno de 6 anos. Ou seja, nota-se certa coincidência entre as idades sugeridas pelas mães, com o corte etário legal para final da pré-escola e início do ensino fundamental.

**Quadro 20 - Concepções sobre diferenças entre bebê e criança pequena.**

Entrevistadas	Diferenças entre	
	bebê	criança pequena
<b>Adriana</b>	“Tanto de cuidados, de aprendizado, de desenvolvimento, o bebê requer cuidados específicos [...] O bebê ele é exatamente dependente de uma terceira pessoa para tudo. Para comer, para higiene e até para estímulos, [...] de desenvolvimento”.	“Uma criança pequena com o desenvolvimento ela vai criando um pouco de autonomia, uma certa independência, então até de escolher, né, a roupa que vai vestir o que quer comer porque eles têm esses desejos, eles já têm, entre aspas, uma opinião assim do que eles gostam [...]”.

**Quadro 20 - Concepções sobre diferenças entre bebê e criança pequena (continuação).**

<b>Adriana</b>	● Bebê até 1 ano	● Criança pequena até 7 anos
<b>Joana</b>	<p>“[...] os bebês têm suas vontades, mas eles não conseguem se expressar. Você vai lá, ele come e fica tranqüilo”.</p> <p>● Bebê até 1 ano</p>	<p>“[...] no sentido da educação, ele também exige muito mais de mim”. [...] é questão de autonomia. Hoje, meu filho escolhe a roupa que quer usar. Ele faz negativo para alimentação, eu não gosto disso, eu não quero isso. “Meu filho, ele já consegue se expressar até os sentimentos, a raiva, o amor muito mais, de uma forma muito mais clara que antes”.</p> <p>● Criança pequena até 6 anos</p>
<b>Sara</b>	<p>“[...] o bebê está começando [...] a se comunicar. No início são gestos, aponta, aperta, pega, e criança já não”.</p> <p>● Bebê até 3 anos</p>	<p>“A criança já fala, mãe é isso, mãe é aquilo, eu quero, eu não quero, eu acho que são essas as diferenças”.</p> <p>● Criança pequena até 6 anos</p>

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Bebês e crianças pequenas se diferenciam, sobretudo, pela autonomia dessas últimas. Portanto, mesmo quando não diretamente expresso, bebês são dependentes: “O bebê ele é exatamente dependente de uma terceira pessoa para tudo” (Adriana). Também sua comunicação “está começando” (Sara), “não conseguem se comunicar” (Joana). Já as crianças pequenas “têm, entre aspas, uma opinião sobre o que gostam” (Adriana), “os sentimentos, a raiva, o amor” (Joana), “já fala [...] eu quero, eu não quero” (Sara).

**Quadro 21 - Como um bebê gostaria de ser educado e cuidado.**

<b>Entrevistadas</b>	<b>Como um bebê gostaria de ser educado e cuidado?</b>
<b>Adriana</b>	“Com carinho, atenção, com paciência, respeito, de uma forma tranqüila, né, sem pressão no ambiente tranqüilo”.
<b>Joana</b>	“[...] um bebê ou uma criança pequena como estamos tratando aqui, eu acho que com amor, acho que tem que dar amor, segurança, mas acho que eles têm que ser respeitados por eles também. Eles têm vontades, né? Acho que é dar amor, respeito e segurança”.
<b>Sara</b>	“[...] Ah, para eles tudo sim. Risos! Quando a gente fala não, a gente vê uma carinha feia. Então, para eles é tudo sim. Se não tivesse a palavra não, seria tudo perfeito. [...] tem que saber educar, saber a hora de falar não, porque o sim é mais fácil e mais gostoso de falar, mas se a gente não souber a parte do não, e a parte do sim é o que eles mais gostam. Mãe quero bala, sim, mãe pode brincar, sim, aí é mais fácil, [...]”.

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

A explicitação dos componentes do cuidado e da educação para com o bebê aparece de modo pormenorizado nas respostas à pergunta “como um bebê gostaria de ser educado e cuidado” (quadro 21): com carinho, amor, atenção, paciência, respeito, em ambiente tranquilo, com segurança, atributos coletados nas falas de Adriana e Joana. Sara trata de um modo peculiar do atributo “respeito”, que interpretamos como respeito a vontades, individualidade. O respeito também foi mencionado por Adriana e Joana: Para Sara “[...] para eles é tudo sim. Se não tivesse a palavra não, seria tudo perfeito...” (Sara). Porém, adiante na resposta à pergunta “quais as necessidades do bebê (quadro 22), Sara também integra o coro do amor, carinho, paciência, sabedoria “a hora certa de falar um sim, a hora de dar um abraço, a hora de brincar” e de falar um não (Sara). Adriana volta a explicitar carinho e amor como já o fizera na pergunta sobre as necessidades do bebê e acrescenta: alimento, dedicação, conversa. Joana retorna ao tema da dependência e acrescenta a necessidade de atenção integral da parte do cuidador, de quem cuida. “Muitas vezes, quem faz o papel é a escola também, né?” (Joana).

**Quadro 22 - As necessidades do bebê.**

Entrevistadas	Do que um bebê necessita?
<b>Adriana</b>	“De tudo, de tudo, de alimento, carinho, amor, higiene, dedicação, conversa, porque os bebês também gostam de conversas”.
<b>Joana</b>	“Eu acho que quase uma atenção integral. Assim, porque ele é muito dependente, então, assim, ele precisa de uma atenção muito grande, do pai, da mãe, sim. Mas, enfim, no sentido de cuidados, né? Do cuidador, de quem cuida. Muitas vezes, quem faz o papel é a escola também, né? Porque a gente não pode estar perto o tempo inteiro”.
<b>Sara</b>	“Amor, carinho, bastante paciência, porque eles ainda não sabem exatamente o que querem, na verdade quase nada. Então a gente está ali para direcionar. Então acho que, o amor é a primeira parte, depois vem à paciência, a sabedoria para lidar com aquilo, se a gente não tiver esses pequenos, esses pequenos dons, digamos assim, não vai. E a sabedoria, você saber lidar, saber falar um não, à hora certa de falar um sim, a hora de dar um abraço, a hora de brincar. Porque assim, eles têm muita energia. Porque é assim, tem uma hora do dia em que eu chego, que eu reservo para ela. Agora é a hora da Isadora. A gente brinca, a gente corre, a gente faz de tudo. Porque é assim, a gente percebe que eles têm essa carência, então se a gente não fizer isso. Falam que bebê é uma vez só, né? Então...”.

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

A pergunta sobre a melhor maneira de educar o bebê (quadro 23), a partir da análise das respostas, parece ter sido interpretada, pelas três entrevistadas, como

princípios gerais da boa educação, ou um ideário educacional. Adriana e Sara explicitam que se trata de uma ação compartilhada, apesar de certa nuance nas respostas: para Sara, família e escola; para Adriana, uma expansão para além do pai e da mãe: “a responsabilidade [pela educação do bebê] não pode ser só da mãe e do pai” deve envolver um coletivo (Adriana).

**Quadro 23 - A melhor maneira de educar o bebê.**

Entrevistadas	Qual seria a melhor maneira de educá-lo?
<b>Adriana</b>	“No coletivo, é eu acredito que a educação das crianças e dos bebês ela tem que ser no coletivo não pode ser responsabilidade só da mãe e do pai, é um coletivo de pessoas, consanguíneos ou não”.
<b>Joana</b>	“O bebê, eu acho que desde sempre, você tem que aprender impor limites né? Eu estou vivendo uma fase bem difícil com o meu filho, sobre essa coisa, mas acho que é impondo o limite, mostrando que o limite não é uma forma de cortar ele, né? Assim, não achei uma palavra melhor para dizer, mas uma forma de educar e que ali tem muito amor também, neste processo inteiro, né? Que não é um processo só de olha, eu só brigo. Não. Eu brigo por que eu quero que você seja um cara legal. Eu quero que você cresça um adulto do bem, né? Essas coisas!”.
<b>Sara</b>	“Olha, a gente fala que educação, a primeira base vem de casa, né, e a segunda vem da parte de escola, essas coisas. Na parte de casa, eu acho que é o respeito, mostrar para criança respeitar o próximo, principalmente os mais velhos. Porque se eles já estão ali, eles já passaram por aquilo, então acho que ensinando eles o limite da cada pessoa é respeito, limites, humm, que mais que eu posso argumentar? Acho que o respeito em primeiro lugar, ela vai saber os limites das pessoas. [...] não sei o que te falar mais referente a isso. Acho que respeito né? Acho que é a primeira parte, saber respeitar o próximo”.

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

As entrevistadas informaram ter tido apoios variados para se informarem sobre como cuidar do bebê: amigas que tinham filhos, outros familiares, principalmente a mãe. Relataram que hoje o acesso à informação é maior que fôra antigamente, dispondo-se de outras fontes como recursos de comunicação: *sites* especializados em bebês, livros específicos sobre o assunto, informações obtidas junto a médicos, participação em palestras no hospital antes do parto e conversa com “amigas que já tinham filhos” (Adriana).

**Quadro 24 - Instrução da mãe para a educação e o cuidado do bebê.**

<b>Entrevistadas</b>	<b>Como se deu a instrução sobre a educação e o cuidado do bebê?</b>
<b>Adriana</b>	“Com as amigas que já tinham filhos e pesquisando. Hoje temos muitos <i>sites</i> , muitas pessoas que escrevem sobre maternidade, tanto mães como especialistas. Diferente da época da minha mãe, né que aprendeu com a mãe, com as irmãs. Eu, por ser filha única e minha mãe está doente e não pode me ajudar tanto, então eu conversei muito com minhas amigas que já tinham filhos e fui pesquisando, lendo livros e pesquisando em <i>sites</i> . [...]”.
<b>Joana</b>	“[...] na verdade, a gente pega as experiências vividas pelas pessoas próximas e eu li um livro que chamava “Encantadores de bebês”. Eu li esse livro porque meu primeiro filho, enfim, eu e meu ex-marido, a gente não tinha experiência. E a gente não queria escutar tudo o que diziam, né. A gente queria criar nosso filho com a nossa carinha, com o nosso jeito. Aí, a gente leu esse livro e ajudou bastante”.
<b>Sara</b>	“[...] na minha gestação, eu tive muito acompanhamento dos meus familiares, né? Como eu acho que você sabe, mãe, pai, adoro avó, risos, sempre dá uma dica, “filha faz assim, filha faz de tal forma”. Na minha gestação, também, o médico que passei Dr. [...], ele sempre fazia palestra sobre isso, indicava como tinha que fazer tal coisa, então nessa, não foi nenhum tipo de curso, mas participei de uma palestra, no hospital, também, tem a parte de mães, que eles explicam como tem que fazer como dar os primeiros cuidados para com o bebê”.

**Fonte:** Entrevistas no apêndice C. Quadro elaborado pela autora.

Joana foi a única a explicitar que, a despeito de orientações e conselhos, “a gente queria criar nosso filho com nossa carinha” (Joana).

**Quadro 25 - Frequência de termos relacionados ao bebê/criança e família.**

<b>Palavras</b>	<b>Adriana</b>	<b>Joana</b>	<b>Sara</b>	<b>Total</b>	
<b>bebê(s) e crianças</b>	<b>bebê(s)</b>	14	18	18	50
	<b>bebezinho(s)</b>	0	3	7	10
	<b>criança(s)</b>	66	36	121	223
	<b>criancinha(s)</b>	0	0	1	1
<b>Total 1</b>	<b>80</b>	<b>57</b>	<b>147</b>	<b>284</b>	
<b>família</b>	<b>família(s)</b>	10	4	8	22
	<b>familiar</b>	2	0	5	7
	<b>familiares</b>	3	0	2	5
	<b>mãe(s)</b>	18	11	54	83
	<b>pai</b>	10	4	5	19
	<b>pais</b>	5	8	1	14

**Quadro 25 - Frequência de termos relacionados ao bebê/criança e família (continuação).**

família	Marido	0	0	1	1
	ex-marido	0	2	0	2
	avó(s)	0	1	5	6
	sogra	0	0	3	3
	ex-sogra	0	1	0	1
	irmã(s)	1	0	3	4
	prima(s)	0	2	2	4
	sobrinha(s)	0	0	4	4
<b>Total 2</b>		<b>49</b>	<b>33</b>	<b>93</b>	<b>175</b>
<b>Total 3 (1+2)</b>		<b>129</b>	<b>90</b>	<b>240</b>	<b>459</b>

Fonte: Entrevistas no apêndice C. Quadro elaborado pela autora.

A análise da frequência no uso de termos associados a bebê/criança e família sugere algumas diferenças nos discursos proferidos pelas mulheres: o discurso de Sara é o que mais se referiu aos termos criança e bebê, e o que mais mencionou (sem ter sido quantificado) o nome da filha. Também foi o discurso que mais apresentou termos associados à família. Sugerimos, para interpretação, a idade da bebê de Sara, a criança mais nova, bem como o fato de Sara ainda não usufruir de vaga em creche, evidentemente, ao lado das peculiaridades individuais.

No conjunto do vocabulário sobre a família, o termo mais frequente é mãe, porém, com diferenças individuais: o discurso de Sara é o que ostenta-o com frequência nitidamente superior aos demais termos (58,1%), seguido do discurso de Adriana (36,7%) e o de Joana (33,3%). A idade do(a) filho(a) e a disponibilidade do uso da creche parecem descentrar, até certo ponto, o discurso dessas mulheres da figura materna, quando o tema do “diálogo” é bebê.

## **Eixo 2. Opções e concepções referentes às alternativas de educação e cuidado do bebê**

As falas das entrevistadas integraram ou “misturaram” suas opções e experiências concretas referentes às alternativas de educação/cuidado de seu(sua) filho(a), suas expectativas pessoais a concepções mais gerais sobre bebês

genéricos e ideário sobre educação. Tal “mistura” não decorreu apenas dos estilos e experiências das entrevistadas, mas, também, do modo de formular as perguntas, pois algumas são diretas e personalizadas (“Você colocaria o bebê em uma creche em tempo integral?”) e outras mais genéricas (“Existe diferença entre creche pública e creche privada?”).

Nesse contexto de reflexões, é necessário lembrar que os filhos de duas entrevistadas (Adriana e Joana), além de já terem 3 anos, frequentam creche particular ou conveniada em tempo integral, sendo que o de Joana frequenta desde o primeiro semestre de vida e que a filha de Sara, mais nova, não conseguiu vaga em creche e estava sendo atendida pelas avós.

O fato de os filhos de Adriana e de Joana estarem frequentando creches particular/conveniada não significa que esta tenha sido a opção materna. Ambas teriam preferido que seus filhos frequentassem creche pública, não o fazem em decorrência de horário, localização e disponibilidade de vaga. Assim, as três mulheres criticaram duramente a oferta de vagas nas creches paulistanas. Vejamos as respostas para a pergunta “O que você acha da oferta de vagas em creche?”: Adriana respondeu: “Pequena né? Péssima, negligente faltam muitas vagas”. Para Joana ela é “Amadora, né? Porque são pouquíssimas, pouquíssimas. Chega a ser uma piada [...]”. E Sara que está às voltas com vaga em creche para sua filha, inclusive acionando o Conselho Tutelar, afirmou: “Ruim, é assim a procura está alta com poucas vagas” (Sara).

Assim, essas três mães negras/preta paulistanas expressam concepção positiva de creche como a conceituamos, mesmo quando não adotam o vocabulário oficial, ou quando usam terminologia ambígua, reservando o termo creche para o atendimento público.

*“[...] a creche é um espaço público, né?” “Marta: O que você ouviu falar ou comentar sobre creche?”. Joana: “Então, antes a gente tinha medo da creche, né? Porque a creche era um depósito de crianças era o que se falava. Os filhos das minhas primas frequentam e são tão estimulados quanto meu filho que frequenta uma escola particular [...]” (Joana).*

Portanto, as três afirmaram que colocariam o bebê em uma creche pública; recomendariam a creche pública para outros pais, bebês e crianças pequenas. Adriana considera “acho que a criança tem que ir para a creche o quanto mais cedo possível, porque [...] é um espaço de sociabilidade”. Joana afirma que recomendaria

a creche pública “mesmo que a creche não esteja nos moldes que a gente espera, os pais têm o direito de ir lá e reclamar e fazer com que aquilo melhore, certamente”. Informa, também, que colocaria seu filho em creche pública se “estivesse de acordo com o meu horário, eu colocaria” (Joana). Sara respondeu “Sim, com certeza” colocaria sua filha em creche pública, e que recomendaria a outros bebês – “Eu acho que, já que é digamos que é um benefício, um direito nosso, eu acho que temos que usufruir dele” (Sara).

O fato de avaliarem positivamente a alternativa da creche não significa que acatem sem crítica a duração da licença maternidade considerada muito curta (quadro 26) e o tempo integral, “opção” decorrente de obrigações laborais que não corresponde inteiramente ao desejo. Sara falou: “[...] não é o que eu queria de fato, se a gente pudesse deixar só meio [período] e curtir mais um pouquinho e casa, mas a mãe e o pai trabalham, a gente passa o dia fora, então não tem como ser menos [...]”.

O tempo é um tema importante nesse momento da vida. Houve concordância de que as licenças maternidade e paternidade deveriam ter uma duração mais longa: Adriana e Sara que trabalham no setor privado e, portanto, dispuseram de apenas quatro meses, consideram que o ideal seria seis meses. Joana, que é funcionária municipal, amplia para um ano (quadro 26).

Adriana e Sara consideram que seis meses seria a idade ideal para o bebê ingressar na creche, Joana sugeriu sete meses.

**Quadro 26 - Duração das licenças maternidade e paternidade por entrevista.**

Entrevistadas	Licença maternidade	Licença paternidade
<b>Adriana</b>	6 meses “Porque é isso, 6 meses a criança ela já está percebendo outras coisas, ela também já indica outras coisas para você. Acho que seria mais fácil deixar aos cuidados, aos cuidados e educação de outras pessoas, também”.	6 meses “[...] acho que teria que ser o mesmo tempo da mulher. Porque é isso, trabalhar a paternidade responsável [...]”.
<b>Joana</b>	1 ano “[...] você pegaria essa fase de Ah! Ele está andando, as primeiras palavras, essa coisa toda gostosa. Você seria a primeira a ver aquilo, ninguém iria te contar o que aconteceu [...]”.	1 mês “[...] Ele iria conhecer aquele bebê, ele iria conseguir ver o contexto das coisas que ele precisava [...]”.

**Quadro 26 - Duração das licenças maternidade e paternidade por entrevista (continuação).**

Sara	6 meses “[...] Não dá para, do nada tirar ela do seio [...]”.	15 dias “[...] depois do prazo de 15 dias dá para gente fazer muita coisa sozinha e dá para ele voltar”.
------	--	---

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Para essas entrevistadas, a creche é tratada como experiência vivida. As três mulheres informaram ter conhecimento sobre creches, seja de sua vizinhança, seja a frequentada por amigos(as) e familiares, ou mesmo por ter frequentado até os 5 anos, como é o caso de Sara. Sempre levando em consideração a eventual dissonância entre o vocabulário da pesquisadora (creche) e o das mães (creche, escola, escolinha), é possível afirmar que as apreciações que serão comentadas, a seguir, envolveram, então, algum conhecimento concreto das entrevistadas.

Esta observação parece-nos importante, porque, nem sempre as pessoas falam ou escrevem sobre creches a partir de observação ou vivência *in loco*. A despeito dessa peculiaridade, as entrevistadas revelam incertezas e desconhecimento sobre a faixa etária: Adriana e Joana, afirmando incerteza, estipulam os 3 anos e Sara os 4 anos como idade limite para frequentar creche.

Adriana afirma que a creche é “um serviço que é destinado às crianças”. Joana foi a única a mencionar que “é um direito da criança” e completou para enfatizar: “não é da mãe que trabalha, mas sim da criança de vivenciar, dentro daquele espaço [...]”.

Ao serem incitadas são capazes de explicitar o que entendem por creche de boa e de má qualidade (ou ruim). Em consonância com as particularidades de cada entrevistada, que temos observado ao longo desta análise, Adriana usa a metáfora do “espaço sem grades”, “com área ao ar livre”: “espaço onde tem seu desenvolvimento livre, livre cheio de estímulos, a criança tem que ser estimulada o tempo todo” (Adriana). O estímulo também é mencionado por Joana, que assinala, ainda, aspectos muito concretos, como alimentação, administração de remédios, cuidado: “que ele vai ser bem cuidado, que ele vai ser alimentado” (Joana). Tanto Sara, como Joana, destaca o aprendizado adaptado ao bebê.

As creches de má qualidade “têm grades”, “as crianças precisam pedir autorização”, “fazem filas, além disso, são creches que reproduzem preconceitos e

discriminações”, não são laicas, “reprodutoras da deseducação” (Adriana). As creches de má qualidade dispõem de espaços e alimentação inadequados (Joana) ou inadaptados às crianças, sem renovação (Sara).

Também Adriana e Joana destacam a importância de professoras bem formadas.

Não encontramos traço de componentes estigmatizantes contra a creche, tampouco suspeita com referência à creche pública (Joana menciona ser tema de “antigamente”). Dentre as qualidades esperadas, além de aspectos de infraestrutura, componentes educacionais foram mencionados de modo bastante elaborado.

**Quadro 27 - Concepções sobre creches de boa qualidade (lugar aonde os bebês se sentem bem) e creche de má qualidade.**

Entrevistadas	Creche de boa qualidade	Creche de má qualidade
<b>Adriana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• um espaço sem grades;</li> <li>• um espaço com área ao ar livre;</li> <li>• com formação continuada dos professores;</li> <li>• um espaço que problematiza as relações;</li> <li>• que não reproduz estereótipos e discriminações;</li> <li>• um espaço que pensa criança como indivíduo;</li> <li>• que o papel das professoras é trabalhar essas questões sem culpar pais e pais culpar professores quando não dá certo;</li> <li>• considerar como um espaço de desenvolvimento livre cheio de estímulos à criança todo o tempo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cheia de grades, as crianças não podem ir e vir;</li> <li>• a maioria reproduz preconceitos, e discriminações;</li> <li>• que reproduz conceitos ultrapassados;</li> <li>• onde as crianças precisam pedir autorização o tempo todo para fazer coisas;</li> <li>• falta de problematização das relações;</li> <li>• Reprodução de filas e que não deixam crianças se comunicar;</li> <li>• que são reprodutoras de conceitos, e que quando questionados não dá para saber e que isso pode gerar à criança, referindo-se a questão da religião;</li> <li>• reprodutora de “deseducação”.</li> </ul>
<b>Joana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• um lugar para deixar filho(a) com tranquilidade;</li> <li>• que cuida e alimenta bem a criança;</li> <li>• administra remédio com responsabilidade;</li> <li>• lugar de aprendizado e estímulos em todos os sentidos, social e pedagógico;</li> <li>• um ambiente acolhedor;</li> <li>• um ambiente que passa segurança;</li> <li>• pessoas de referências em que as crianças e pais possam confiar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• profissionais não qualificados;</li> <li>• alimentação inadequada;</li> <li>• espaços físicos inadequados às necessidades dos bebês e das crianças pequenas.</li> </ul>
<b>Sara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• respeito às crianças e aos pais;</li> <li>• espaço adaptado aos bebês e às crianças pequenas;</li> <li>• móveis e objetos adaptados;</li> <li>• lugar onde as crianças pode quase tudo, brincar, correr etc.;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• local não adaptado às crianças, materiais disponíveis sem renovação e manutenção.</li> </ul>

**Quadro 27 - Concepções sobre creches de boa qualidade (lugar aonde os bebês se sentem bem) e creche de má qualidade (continuação).**

<b>Sara</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ensino e aprendizado adequados ao bebê, com respeito, limites e regras.</li> </ul>
-------------	---

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

O penúltimo tema a ser tratado neste tópico se refere às peripécias na busca da melhor alternativa de educação/cuidado para o bebê. Assim, as três mulheres relataram, com detalhes, as dificuldades enfrentadas para encontrar uma vaga em creche pública que respondesse as suas necessidades. As transcrições foram, propositalmente, extensas para que se possam captar detalhes dos trâmites.

*“[...] Quando o Guilherme nasceu ele tinha de 2 a 3 meses, eu o coloquei na lista de espera da creche. Aí saiu uma creche muito longe da minha casa. Eu moro num extremo, trabalho em outro, como eu iria fazer para colocar este garoto na creche e buscá-lo na creche? Eu sou sozinha, sou separada. O pai dele mora muito longe, então eu teria que me virar. Então, por este motivo, se eu não tive acesso creche, eu perguntei, olha tem um CEU, muito perto da minha casa. A gente não pode, de repente, ver a proposta e tal e não a vaga que saiu é essa? Bom, eu dei negativo para vaga. Então a gente vê, o meu trabalho me mostra e a minha experiência pessoal me mostra que não tem vaga, o que é muito ruim. Porque eu acho que esse período é um período que você é ensina muita coisa pra criança, né? É uma formação muito grande. [...]” (Joana).*

O discurso de Sara, ao narrar seus trâmites para encontrar vaga em creche pública para sua filha, transmite indignação e exasperação.

*“[...] pode ser que [em] alguns bairros a procura seja muito pouca, mas que não é o caso aonde eu resido. Eu resido aqui na zona norte, no entanto, quando eu fui fazer a solicitação de vaga, uma auxiliar disse: a posição dela é a posição 23. Quer consultar em outras escolinhas da região? Quem sabe a gente consegue uma posição melhor? Não! A posição dela em uma escolinha era posição 56, na outra escolinha a posição era 60, então, eu não sei se é tão simples assim quanto parece. No entanto, as propagandas referentes ao governo, nós estamos entregando creche, estamos entregando escolas. Estão entregando aonde? Para quem? Por que é assim, nos bairros aonde mais precisam, onde tem mais carência, eu não sei se lá estão? Aqui próximo mesmo, aqui próximo tem um CEU, que é muito conhecido [...], só que não é para faixa etária da Isadora, já são para maiores de 12 anos, que dizem que aproveitam bastante, mas assim, também nunca tem vaga. E você fala assim, mas meu Deus acabou de inaugurar, cadê as vagas? Não tem!” (Sara).*

A busca de informação sobre a qualidade da creche faz parte das estratégias para tomada de decisão. Sara: “a gente pesquisa, a gente vai ver se a escolinha não

tem nenhum tipo de queixas de mãe [...]. Sara se refere a uma busca individual de informações, particularmente, na pesquisa sobre trajetórias para acionar o sistema judiciário. “eu nem sei o que a gente poderia fazer para os governantes enxergarem essas crianças [...]” Elas (funcionárias) falam que a vaga já é uma garantia, que tem o Estatuto [...] essa informação que eu tenho de ir à Vara da Infância [...] que eu fui pegando aqui, com vizinho, uma informação e outra” (Sara).

Sara relata que, ao acionar o judiciário, terá uma reunião com o advogado que “emite um documento para o juiz, pra o juiz só assinar e eu levar na escolinha” (Sara). Relata um certo desconforto com “esse método” para dispor da vaga: sua filha “vai para a primeira fila”, e passará na frente dos “23 que estão na fila. [...] eu estarei cortando caminho, mas, infelizmente eu não tenho outra saída a não ser fazer isso”. Adriana informa a pressão que enfrentou quando voltou a trabalhar e a dificuldade para encontrar vaga em creche.

*[...] Eu fiz a inscrição, e aí, o que acontece, tem algumas creches que você conhece, que você acaba preferindo, porque você conhece o trabalho, mas eu fiz uma inscrição para região que demorou depois 8 a 10 meses que não saiu na região que eu moro. Aí, eu fui, nós fomos, no Conselho e na Promotoria. Quando a gente foi à Defensoria, aí a gente resolveu mudar a inscrição para o centro, por uma questão assim, como minha mãe está doente e a mãe dele também está doente, do pai do meu filho, nós não tínhamos alguém que desse um apoio pra gente. Como nós dois trabalhamos no centro, a gente resolveu transferir a inscrição para cá para o centro. Aí a inscrição demorou 2 meses para sair. E saiu nesta escola. Eu cheguei a ir em outras creches aqui, não foi nessa escola, porque eu não conhecia, e quando me ligaram para ir lá, eu fui pedi para conhecer a creche, e já gostei pela própria estrutura e por não ser cheia de grades. Porque é um casarão antigo de [...], que há 25 anos é uma creche. Então é uma creche super conhecida. Eu ouvi de outras mães, porque tem outras creches na redondeza, que ouvi de mães de filhos que o sonho das mães é colocar o filho nessa creche. Então eu me senti mais confiante. [...]” (Adriana).*

Para que se configure com mais detalhe a pressão de Adriana, relembremos que a creche “escolhida” é conveniada com instituição religiosa e que a entrevistada declarou-se sem religião e defensora de escola pública e laica.

Qualidade, localização e horário parecem ser os atributos mais importantes para essas mães na avaliação da oferta/disponibilidade de vaga. Mesmo que tenha que abrir mão de certos valores, como pareceu ter ocorrido com Adriana.

Destacamos, ainda, o que consideramos novidade frente aos relatos colhidos pelas colegas do NEGRI (em entrevistas com outros/as atores sociais): a judicialização dessa busca por vagas em creche, conforme os relatos de Adriana e,

principalmente de Sara, com as ambiguidades ou contradições que envolvem. Tema importante de pesquisa, a nosso ver ainda não tratado: caminhos e descaminhos de obtenção de vaga em creche a partir de relato de mães em “lista de espera”.

Encerramos este tópico com a análise da distribuição de frequência dos termos que integram o vocabulário educacional.

**Quadro 28 - Frequência de termos associados ao vocabulário educacional por entrevista.**

Termos		Adriana	Joana	Sara	Total
educação e creche	educação	29	17	9	55
	creche(s)	56	22	23	101
	escola(s)	30	17	31	78
	escolar	3	2	0	5
	berçário(s)	14	0	0	14
	escolinha	0	0	55	55
	CEI	1	0	0	1
	CEU	0	1	1	2
	professores	8	0	1	9
	professora(s)	11	0	1	12
	professor	1	0	0	1
	“tias”	1	0	3	4
<b>Total</b>		<b>154</b>	<b>59</b>	<b>124</b>	<b>337</b>

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

A análise do vocabulário educacional sugere duas observações: sua posição de destaque em cada uma das entrevistas ao lado de algumas especificidades. Com efeito, considerando o conjunto de termos contabilizados, notamos que o vocabulário educacional ocupou a primeira posição entre os demais nas entrevistas de Adriana, Joana e Sara. Ao lado dessa comunidade, destacamos que o termo creche foi o mais frequentemente usado por Adriana; o segundo mais usado por Sara, que privilegiou, nitidamente, “escolinha” e escola e o terceiro mais utilizado por Joana, seguido do termo escola (diferenciação entre o privado e o público).

Tal unanimidade não foi observada no uso de termos associados ao vocabulário racial, como discutiremos no próximo tópico.

### **Eixo 3. Relações raciais, a creche e o movimento negro**

Para nós, talvez, esse tenha sido, o eixo temático que mais diferenciou as entrevistas: Adriana ofereceu resposta de intensa crítica ao padrão de relações raciais na escola, na sociedade brasileira, no mundo. “A gente vive num país racista, em um mundo racista e o Brasil é extremamente racista [...] um país racista, fascista, conservador, que reproduz o tempo todo, a violência. Tem uma política de genocídio, extermínio do jovem negro [...] ou você encarcera ou você mata” (Adriana).

Suas respostas foram, de modo geral, genéricas, no sentido de ultrapassarem a experiência de seu filho, da creche que conhece, ou da escola que frequentou. Uma única vez se refere à creche que seu filho frequenta, lembrando, uma creche conveniada em bairro central e nobre da cidade.

Ainda lembrando, Adriana foi a única que informou ter atuado em movimento social (não exclusivamente negro) e que trabalhou, profissionalmente, com a formação de professores usando o material “a Cor da Cultura”, que visa à promoção da igualdade racial.

Quase todas as respostas de Adriana foram no sentido de denunciar o racismo. Assim, respondeu que a creche não atende à necessidade da família negra, “porque não trabalha a questão racial, pelo contrário, ela reproduz preconceito [...]. As professoras reproduzem preconceito nas crianças negras, principalmente, nas meninas quando fala do cabelo [...]”, “[...] as professoras não querem discutir racismo”, “privilegiam os bebês brancos” (Adriana). Respondeu que o bebê e a criança pequena negra “são, na maioria das vezes, subestimados, desprivilegiados, tratados com diferença”, que ocupam “a mais baixa” posição na sociedade, compartilhada com as mulheres negras, que se situam “na base da pirâmide social e junto às crianças” (Adriana).

Uma referência forte parece provir do trabalho que exerce em convênio da ONG com a Fundação Casa: “[...] a maioria que está lá, todos são pobres e a maioria é negros que veio de um ciclo de violência, que não é só ciclo da família, é um ciclo de violência do Estado, desde a sua infância” (Adriana).

Como as demais entrevistadas, menciona a política de ações afirmativas/cotas. Seu discurso pareceu-nos mais enfático na exortação à reivindicação: “A população negra tem uma diferença gritante em relação à

desigualdade com a população branca. Então, tem sim, que reivindicar, tem que exigir” (Adriana).

Em seu discurso identificamos ainda componentes localizados na literatura tratada no capítulo 2, mencionando, inclusive, legislação de combate ao racismo, como a Lei nº 10.639/03 e o “Estatuto da Igualdade Racial”: “tudo isso é conseguido a muito custo, só que quando vem, vem de uma forma que não é aquela que realmente tinha que ser” (Adriana). Em outras partes da entrevista observamos um certo “desencanto” com a ação política.

Em suma, seu discurso sobre esse tema pareceu-nos bem próximo de discursos militantes sobre relações raciais envolto em tom de denúncia. Porém, na resposta à questão “apenas 24,1% de crianças negras frequentam a creche”, o discurso de Adriana pareceu-nos menos seguro ou estruturado e próximo ao de outras mães. Levanta motivos “familiares, de miserabilidade [...], de informação, de condições de chegar os (aos) equipamentos” e de uma rede de solidariedade: “as crianças acabam ficando com os agregados”, com a família (Adriana).

Ao responder a essa mesma pergunta, Joana aventa explicações similares:

*“Eu acho que na creche, em geral, sem especificar a escola particular, é o acesso da população negra eu acho que é sempre mais difícil, mais sofrido, então mora-se em lugares muito distantes, tem-se pouco conhecimento, família muito vulnerável no sentido financeiro, outro também educacional. Então, acredito que eles acabam não sei se de repente no movimento de não ir buscar esse espaço, de não se sentir pertencente desse espaço. Não sei precisar direito, o que seria, mas a impressão que fica é essa” (Joana).*

Boa parte das outras respostas de Joana a esse tema envolveu particularidades sobre sua “situação específica”: “eu vou falar do ambiente em que eu vivo que é a escola particular”; “no meu caso específico”; “dentro da realidade que eu vejo” (Joana). Suas respostas são também permeadas de “acho”, “não sei”, “acredito”, “eu penso”. Um discurso menos seguro e enfático que o de Adriana. Joana, então, responde que não vê “nenhum tipo de tratamento de discriminação, nada diferente, o que você vê é um percentual bem menor de pais negros” na “escola particular” que seu filho frequenta. Considera que os bebês negros têm “acesso da mesma maneira”, e que o que pode gerar diferença é a “questão financeira mesmo” (Joana).

Seu discurso desenfata a diferença em várias respostas:

*“[...] que ruim que sejamos todos tratados de forma diferente, se somos todos iguais? Se todos são brasileiros, se todos são cidadãos de direitos, todos são iguais. Acho que não tem necessidade de criar diferença nenhuma [...]. Não sei te explicar [...] Se ele tiver uma formação bacana em casa, eles não vão perceber se a pele é mais escura do que a pele do outro [...] Se eu intervir e falar para ele, olha, vão te achar menor, vão te achar incapaz porque você é uma criança negra, talvez ele introduza isso no grupo, algo que nunca teve, entendeu?” (Joana).*

Porém, explicita tratamento diferente para pessoas negras, adultos e crianças. Assim, responde que a posição que bebês e crianças pequenas negras ocupam na sociedade é a mesma dos adultos. “A diferença é que olham para eles e falam, que bonitinho, mas a criança loira vai ser sempre mais bonitinha que seu filho negro, pode ter certeza!” (Joana).

Reconhece que o envolvimento do movimento negro é mais com temas relacionadas ao mundo adulto, como acesso ao ensino superior. Não milita, mas tem amigos militantes.

Sara também como Joana, usa referência à sua experiência de mãe em busca de creche: “nessas creches que eu tenho visitado”. Mas, com maior frequência que Joana, usa a expressão “acho”, “acho que sim” e outras diretamente explicitando desconhecimento: “é meio complicado responder”; “eu não tenho nenhuma base para responder essa pergunta, pois eu estou começando agora”; “eu não sei te explicar” (Sara).

Sara informa, então, que nas instituições que conhece não tem visto diferenças entre bebês negros e brancos no usufruto à creche, e que a taxa de 24,1% de crianças negras frequentando a creche, se foi feita em “bairros mais carentes, as creches estão com uma demanda bem grande” (Sara). Ou seja, atribui o percentual à falta de vaga.

Ao se referir às reivindicações do movimento negro, afirma mais de uma vez: “A gente quer igualdade, a gente não quer cotas porque a gente é mais bonitinho, a gente quer igualdade” (Sara).

Terminaremos a descrição desse eixo temático com a apresentação do quadro com termos relacionados às relações raciais e um comentário.

**Quadro 29 - Frequência de termos associados às relações raciais por entrevista.**

Termos	Entrevistadas		
	Adriana	Joana	Sara
<b>Negro/a(s)</b>	15	14	02
<b>Branco/a(s)</b>	04	02	-
<b>Preconceito</b>	08	02	-
<b>Discriminação</b>	-	01	-
<b>Racismo</b>	12	-	-
<b>Raça(s) + racial + raciais</b>	15	-	02
<b>Cor</b>	01	-	01
<b>Total</b>	55	19	05

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

A frequência na localização dos termos associados à temática das relações raciais aponta para discursos diferenciados, possivelmente em consonância com práticas profissionais, de envolvimento militante, bem como a especificidade das experiências de compartilhar o cuidado/educação do(a) filho(a) com instituição pública, a idade da criança e estilos pessoais.

A sequência observada quanto à frequência dos termos associados ao vocabulário racial – Adriana, Joana e Sara – retrata com grande precisão as particularidades dos discursos de cada uma delas, como apresentamos no desenrolar do tópico.

É necessário, ainda, destacar a idade das crianças: conforme visto em Trinidad (2011), a bibliografia brasileira (que focaliza o Sudeste como vimos) e norteamericana informa sobre processos de identificação racial em torno de 3-4 anos e não antes, idade no limite superior à das crianças cujas mães foram entrevistadas. Os discursos de Joana e Sara parecem, então, em consonância com as observações de Trinidad (2011), quanto à percepção/nomeação de identificação racial entre bebês. Por outro lado, nenhuma das mães entrevistadas explicitou temor em colocar seu(sua) filho(a) na creche onde, eventualmente, poderia se defrontar com experiências de discriminação racial interpessoal. Adriana menciona, no genérico, para as creches e escolas, ausência de bonecas não-brancas.

Finalmente, vale destacar que as ênfases e o vocabulário apreendidos nos discursos das entrevistadas sobre o bloco de questões políticas para além das relações raciais também variou, tema do próximo eixo.

#### **Eixo 4. Direitos do bebê e da criança pequena, políticas, responsabilidades do Estado e da sociedade**

A análise deste último eixo temático permitiu apreender, em primeiro lugar, que todas as mães declararam “com segurança” (ano nosso ver) reconhecer os bebês como pessoas, cidadãos. Além disso, seus discursos revelaram que dispõem de certo conhecimento sobre legislação, tendo mencionado pelo menos o ECA. Também mencionaram diversos órgãos públicos relacionados à infância e adolescência: Conselho Tutelar (Adriana e Joana), Defensoria Pública/Promotoria da Infância (Adriana), Fórum e Vara da Família (Sara). Também, apesar de críticas à ação, afirmaram que o Estado e a sociedade têm responsabilidade para com o bebê.

Adriana afirmou que o Estado, as famílias e a sociedade têm todas as responsabilidades para com o bebê, principalmente com relação à saúde e à educação. Sugere que se trata de corresponsabilidade, quando afirma que “não dá para separar os papéis” de ambos. Afirmou que o Estado tem o dever de prover os equipamentos para o desenvolvimento educacional e para a saúde dos bebês. Saliou que, especificamente na saúde, o Estado, além de tratar, precisa prevenir doenças, principalmente quando se tratar de doenças relacionadas à etnia, como a anemia falciforme.

Para Joana, a educação é dever do Estado, da família e da sociedade. Declarou que, apesar de seu filho frequentar a escola particular por várias questões, é responsabilidade e dever do Estado prover a educação.

Sara mencionou que não tinha certeza se era responsabilidade do Estado, todavia relatou as dificuldades que enfrenta atualmente para conseguir acesso à creche para sua filha de 1 ano e 5 meses, experiência já relatada. Afirmou que, mesmo sua filha tendo “o privilégio de ficar com a avó materna e paterna, a bebê necessita ter contato com outras crianças, uma maneira de a bebê fazer parte da sociedade”.

Com relação aos responsáveis e responsabilidades para com os bebês e as crianças pequenas, no geral, as falas das mães expressaram que todos da sociedade são responsáveis, “pois vivemos em sociedade”. As principais responsabilidades mencionadas foram saúde, educação, valores éticos, tais como respeito, e aprendizagem/exemplo de limites (quadro 30).

Quadro 30 - Responsáveis e responsabilidades para com os bebês.

Entrevistadas	Quem seriam os responsáveis e quais seriam essas responsabilidades?	
	Responsáveis	Responsabilidades
<b>Adriana</b>	“todos, todas as pessoas que estão em volta” do bebê. [...]”.	“saúde e educação e muitas outras”.
<b>Joana</b>	“[...] eu acho que todo mundo é responsável por tudo[...]”. “Acho que nós pais somos responsáveis pela questão”.	“A escola não educa 100%, não adianta. Ele vai à escola, vai aprender leitura escrita, as coisas dele, mas as questões de valores, éticos, morais, isso ele vai aprender na rua também. Ele vai aprender dentro de casa, é uma construção. Ele pode chegar lá na frente e achar que não é bacana desconstruir aquele valor para construir um outro, né? [...] Eu digo que a gente quanto pais, quanto profissional, quanto cidadão, você sempre vai servir de exemplo para outro, pois a gente vive em sociedade [...]”.
<b>Sara</b>	“[...] dos nossos governantes, né? Da subprefeitura dos municípios que cuidam disso [...]”.	“Introduzí-lo na sociedade, né? Começa aí! Essa introdução, que é esse o primeiro passo, a gente colocar eles, aí lá dentro tem a parte da educação. A criança vem com a primeira formação de casa, que é respeitar, não ultrapassar limite, chegando o período que está na escola, aí vem o papel da professora, é saber onde está o limite da criança, mostrando onde está o limite da outra criança, aí introduzir a leiturinha, a dividir, porque isso é muito interessante na escola. Porque a criança que fica só em casa, tudo é meu, meu, meu, não tem de ninguém e na escolinha é assim, é nosso, vamos dividir, é isso que eles precisam saber, a dividir, a respeitar, a ensinar, porque aos poucos vem a formação”.

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

Questionamos as mães entrevistadas, por que os adultos, em geral, não se preocupam ou não se mobilizam pela questão dos direitos dos bebês e das políticas sobre creche. Adriana afirmou que a mobilização é de uma parcela pequena de adultos. No passado, lembra, havia o movimento por creches, mas hoje essa mobilização acontece individualmente, ou seja, quando os pais não conseguem vagas nas creches entram com ações judiciais para o cumprimento da lei.

Sara apontou como é desgastante o percurso para conseguir uma vaga na creche e a morosidade no processo para conseguir fazer valer o direito do bebê. Informou, ainda, que muitas mulheres que trabalham fora não dispõem de tempo para resolver as questões relacionadas à burocracia para obter vaga na creche, assim acabam optando por pagar creches particulares.

Para Joana, falta instrução, conhecimento e informação adequados sobre política e direitos para a população referente à falta de creche para que ocorra

reivindicação adequada. Também, posterior e falta de conhecimentos sobre o sentido de direito, as pessoas temem consequências de reivindicações.

*“[...] A gente que trabalha com essa questão de direitos muito viva, a gente vê isso. As pessoas não têm movimento porque elas não entendem isso como política e direito, é um favor. Fica sempre vista como um favor. Então, eu acho que é isso, as pessoas não tem discernimento, elas não têm o conhecimento de até onde elas podem ir e o poder que elas têm quando vão” (Joana).*

Sara afirma não saber como os adultos, ou ela, poderiam se mobilizar para que os direitos dos bebês sejam respeitados. A entrevistada disse que é uma experiência nova para ela, como mãe, enfrentar essa dificuldade de conseguir vaga e que não se dispõe de um serviço que informe aos pais como proceder.

Quando questionadas se elas se mobilizam pela causa dos direitos dos bebês, as mães informaram que não coletivamente, todavia, por disporem de algumas informações a respeito de creche, acabam orientando outras pessoas. Apenas Sara informou que não tem muitas informações, mas que iria realizar algumas pesquisas.

Nenhuma das entrevistadas respondeu que avalia os(as) candidatos(as) a cargos políticos à luz de suas propostas para creche. Adriana relata não ter votado; Joana e Sara informam avaliar as propostas para educação no geral. Sara associou seu foco na educação ao futuro da bebê:

*“[...] Porque é assim. Antes de ser mãe a gente não tem tanta preocupação com isso, mas depois você pensa melhor e começa pensar no futuro. Você quer pensar adiante, você quer pensar como vai ser. O que a (Isadora) estará fazendo daqui a 5 anos? Como vai ser quando ela for para primeira série? O que ela vai fazer quando ela estiver na oitava série? Por isso que eu pensei muito nisso. No entanto, eu tenho 32 anos, muitos dizem que eu demorei um pouquinho para ter filho, justamente pensando nisso. Calma aí, eu preciso me formar, para ter uma base para ela. Se eu não tiver base para ela, como é que eu vou conseguir orientá-la. Quando eu comecei a pesquisar sobre os governantes, ver se, realmente, eles tinham algum plano para isso, foi pensando nela [...]” (Sara).*

Nas entrevistas, Joana e Adriana enunciaram reduzida expectativa da política de Educação Infantil no Brasil ou na cidade de São Paulo. Adriana revelou certo desalento: “Não tenho muitas expectativas não! Eu acho que tem que ter mais pressão” (Adriana). Joana avaliou que “As expectativas nesse país são coisas difíceis. Também, né? Bom, você tem que ter, porque se não, você deixa de viver [...]” (Joana).

Sara foi exceção: “São Paulo é a nossa capital, aonde a gente reside, e a gente quer que isso de fato aconteça. Pessoas que de fato estejam lá, que gostam de estar lá e estejam preparadas para as nossas crianças” (Sara).

**Quadro 31 - Frequência de termos associados ao vocabulário referente a instâncias políticas e órgãos públicos por entrevista.**

Termos		Adriana	Joana	Sara	Total
órgãos públicos	governo	0	1	9	10
	estado	10	1	0	11
	governantes	0	0	3	3
	subprefeitura	0	0	2	2
	municípios	0	0	1	1
	promotoria	3	0	0	3
	defensoria	3	0	0	3
	poder judiciário	1	0	0	1
	ministério público	0	0	0	0
	vara da infância	0	0	5	5
	conselho tutelar	4	1	0	5
	fórum	0	0	3	3
	advogado	0	0	2	2
	ong	2	0	0	2
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>51</b>

Fonte: Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

A frequência dos termos associados ao vocabulário “político-administrativo” nos discursos das três mulheres reflete bem as peripécias jurídico-administrativas relatadas por Adriana e Sara para obter vaga em creche para seu(sua) filho(a), experiência não mencionada por Joana, além de repertório linguístico específico a cada uma delas: no discurso de Adriana, o Estado predomina; no discurso de Sara, o governo e os governantes são termos predominantes. Tais particularidades atravessam, a nosso ver, os eixos temáticos que foram analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, demarcamos como objeto de estudo os discursos proferidos por mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos de idade residentes no município de São Paulo buscando dar visibilidade aos bebês, direitos à educação pública e à política de creche de qualidade para crianças pequenas.

No NEGRI, um conjunto significativo de pesquisas vem contribuindo para a reflexão sobre a retomada histórica da creche no Brasil, na consolidação do campo dos estudos sociais da Infância, um dos campos teóricos que iluminam nossas pesquisas. Temos provocado e analisado discursos proferidos por diversos atores sociais adultos sobre o bebê, sua educação e cuidado, infância e mídia.

De acordo com campo teórico dos estudos sociais da infância, entendemos a infância como construção social e a criança como ator social ativo, produtor de cultura, sujeito de direitos.

Nesta dissertação apreendemos que nas concepções de mães negras/preta, o bebê aparece como um ser dependente, em desenvolvimento e frágil, em consonância com os discursos proferidos por outros atores sociais focalizados nas pesquisas de Galvão (2008), Laviola (2010), Secanechia (2011) e Torres (2013). Diferente das colegas citadas, nesta pesquisa, não captamos discursos estigmatizados sobre a creche pública, ao contrário, existe uma busca ativa por vaga e valorização da creche.

Nos discursos de mães negras/preta, a creche é considerada um complemento à família. Apreendemos que a sociedade e o Estado são co-responsáveis pelo presente e futuro dos bebês e das crianças pequenas e, como cidadãos, têm o direito de participar da sociedade por meio de uma educação de creche de qualidade. Seus discursos também assinalam conhecimentos sobre os direitos das crianças e as dificuldades e percursos estratégicos para encontrarem vagas em creches, bem como, a falta de uma assessoria pública especializada, ou seja, um órgão específico de orientação às mães com informações precisas, a fim de prover efetivamente o direito ao acesso à creche de qualidade para os bebês na cidade de São Paulo.

De maneira geral, a temática da Educação Infantil e as relações raciais, principalmente, no contexto da creche, têm sido pouco refletida ou quase inexistente

no campo acadêmico e pelo Estado, com reduzido envolvimento do movimento negro e da sociedade brasileira.

Por onde andam a dignidade e o respeito para com os bebês, sua educação e cuidado? Qual a posição ocupada pelo bebê negro na sociedade brasileira?

No que se refere à primeira pergunta, nossas análises apontam para a crescente judicialização da busca por vagas em creche. Com relação à segunda, sendo a sociedade brasileira constituída em sua maioria pela população negra e vivendo em condições de desigualdade, faz-se necessária uma reflexão maior, a ampliação do debate sobre relações raciais no contexto da creche, que envolva a participação dos diversos atores sociais.

Sobre as relações raciais, os discursos de mães negras evidenciam consciência de desigualdade entre negros e brancos, com reconhecimento do racismo na sociedade brasileira. Nossas análises apontam que as reivindicações do movimento negro são mais direcionadas aos adultos do que aos bebês.

Nesse sentido, os discursos proferidos por mães negras/preta sobre as reivindicações realizadas pelo movimento negro apontaram mais para os direitos de jovens e adultos do que os direitos do bebê. Joana afirmou: “do pessoal que eu conheço, do movimento negro, é muito maior a reivindicação para jovens, jovens e adultos [...]”. “Nunca vi nada voltado às crianças [...]”. Sara assinalou “a maioria das pesquisas que eu vejo, é brigando por cotas de faculdades, indo atrás de direitos [...]”. Adriana informou que o grupo do qual fez parte, discutia: “Eram questões raciais, ECA, gênero, não era um grupo específico, não era o movimento negro, era um coletivo de jovens que tinha como questão central discutir, raça, classe e gênero”.

No NEGRI e nesta pesquisa nos interessamos pela temática da creche no contexto da Educação Infantil e das relações raciais, pois consideramos que os estudos das relações raciais e de idade permitem avançar na compreensão das desigualdades sociais brasileiras. Assim, o acesso à creche de qualidade, que constitui um direito à educação e ao cuidado da criança pequena, mas também dos pais e mães que trabalham, quando não assumido pelo Estado como um de seus deveres cruciais tem o potencial de sustentar e reproduzir desigualdades raciais, de classe, gênero, e idade, pois:

a) dificulta ou impede o trabalho extra-doméstico de membros de famílias com criança de até 3 anos de idade, particularmente dos que não dispõem de recursos

materiais e simbólicos para manter uma auxiliar doméstica, apoio da família externa ou de companheiro(a);

b) participa da manutenção dos altos índices de pobreza entre crianças, já que ao dificultar o trabalho extra-doméstico de pais, mães (eventualmente de avós), impede o acesso a recursos financeiros daí advindos, bem como o custeio indireto acarretado pela frequência à escola ou creche (alimentação, por exemplo, oferecida no equipamento educacional, entre outras);

c) ao prover experiência de creche de pior e melhor qualidade, esta geralmente associada às possibilidades econômicas do município ou à atenção municipal às regiões da cidade (que se diferencia por condição econômica da região e percentual que abrange brancos e negros), sustenta e produz desigualdades sociais, inclusive educacionais, como também raciais;

d) ao não incluir a Educação Infantil na legislação e práticas de educação para promoção da igualdade racial, gera condições para perpetuação da ideologia racial, de superioridade de brancos, da inferioridade de negros;

e) ao desconsiderar a distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos entre brancos e negros, e a maior presença de pobres entre negros do que entre brancos, os estudos e as ações relacionadas à creche sem atenção às desigualdades raciais, acabam por gerar e sustentar desigualdades de idade.

Nesta pesquisa apreendemos, também, que são poucos os estudos que contemplam as relações raciais, os bebês, as crianças pequenas negras e o racismo estrutural e simbólico. Assim entendemos que os bebês e as crianças pequenas negras, brancas, indígenas ou amarelas, como em outras etapas da vida, devem ter as mesmas oportunidades, que sejam tratadas com igualdade e respeito na sociedade.

Para efetivar os direitos dos bebês e das crianças pequenas, instituídos por leis, é necessário prosseguir nos debates, na luta por melhores condições de educação, propor políticas públicas educacionais adequadas que contemplem a primeira infância, propiciando na prática, para o bebê e a criança pequena, a superação das desigualdades não só de raça, mas também de idade, gênero e classe.

À medida que avançamos pouco, ou não tratamos profundamente o tema das relações raciais para com os bebês, no contexto da Educação Infantil em toda sua complexidade, em especial a creche, também sustentamos e provocamos um ciclo

de desigualdades. Tal temática não deve ser tratada somente no contexto das relações interpessoais, é preciso ir além, rumo à construção de políticas de equidade. Nesse sentido, entendemos que o conhecimento e a informação sobre os direitos do bebê à educação de qualidade, também sobre as desigualdades que envolvem as relações raciais, deveriam gerar maior engajamento por parte dos atores sociais, da sociedade no geral e do Estado, na luta pelo direito à cidadania do bebê.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (Orgs). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Papyrus, 2013.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, Fabiana. **Infância, raça e "paparicação"**. Educ. rev.[online]. 2010, vol.26, n.2, pp. 209-226. ISSN 0102-4698. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n2/a10v26n2.pdf>>. Acesso em mai. 2013.

AÇÃO EDUCATIVA – **Grupo de Trabalho Interinstitucional sobre Educação Infantil** – Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/em-acao/52-acao-em-rede/10004702-grupo-de-trabalho-pede-mais-dialogo-para-construcao-de-plano-de-expansao-da-educacao-infantil-em-sp>>. Acesso em abr. 2013.

ALANEN, Leena. Estudos feministas/estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU-FAPERJ, 2001, p. 69-92.

TODOS PELA EDUCAÇÃO - **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014** – Disponível em: [http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario\\_brasileiro\\_da\\_educacao\\_basica\\_2014.pdf](http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2014.pdf)> Acesso em jul. 2014.

ARAÚJO, Débora Oyayomi Cristina de Araújo; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da Silva. Diversidade Étnico-Racial e produção literária infantil: análise de resultados. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo, CEERT, 2011, p. 194-220.

ARTES, Amélia. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. Trabalho apresentado na **36ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED** – Goiânia/GO, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. NBR 6023: informação e documentação / referências / elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **NBR 6027**: sumário. Rio de Janeiro, 1989.

\_\_\_\_\_. **NBR 6028**: resumos. Rio de Janeiro, 1990.

\_\_\_\_\_. **NBR 10520**: informação e documentação / citações em documentos / apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: informação e documentação / trabalhos acadêmicos / apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto

Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Resgatando a minha bisavó: discriminação racial no trabalho e resistência na voz de trabalhadores negros. 1992.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1992.

\_\_\_\_\_. A identidade racial em crianças pequenas. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais.** São Paulo, CEERT, 2011, p. 66-117.

BERQUÓ, E. Et Al. **Estudo da dinâmica demográfica da população negra no Brasil.** Campinas (SP): NEPO/UNICAMP, 1986 (textos NEPO, 9).

BORGES, Rosana Caputti. **Concepções de diretores(as) de Centros de Educação Infantil paulistanos sobre creche, educação e cuidado de crianças de até 3 anos.** Projeto de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

BRASIL. CLT (1943). **Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943.** Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Rio de Janeiro, 1º de maio de 1943. Disponível em: <[http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/brasil\\_leistrabalho.pdf](http://www.stj.pt/ficheiros/fpstjptlp/brasil_leistrabalho.pdf)>. Acesso em 02 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em 02 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e da outras providências. Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, e da outras providências. Brasília, DF, 10 de março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. [Estatuto da Criança e do Adolescente (1996)]. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 7. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

\_\_\_\_\_. Confêrencia de Durban completa 10 anos. **Fundação Cultural Palmares**. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/2011/08/conferencia-de-durban-completa-10-anos/>>. Acesso em: 7 Abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola: algumas informações**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/destaques/Cartilha%20Quilombola-screen.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Primeira Infância**, Brasília: 2010. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e Brincadeiras de Creches. **Manual de Orientação pedagógica**. Brasília, DF: MEC/UNICEF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12327:fundeb-apresentacao&Itemid=669)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **III Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**. Subsídios para o debate. Brasília: SEPPIR 2013. Disponível em: <[http://iiiconapir.seppir.gov.br/wp-content/uploads/2013/08/subsidios\\_web.pdf](http://iiiconapir.seppir.gov.br/wp-content/uploads/2013/08/subsidios_web.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2012.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 2009.

\_\_\_\_\_. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2013, vol.43, n.148 [cited 2013-09-16], p. 22-43. Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100003&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 0100-1574.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>.

\_\_\_\_\_. FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, janeiro/abril 2006.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2005, n.28, pp. 77-95. ISSN 1413-2478.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Do silencio do Lar ao Silencio Escolar: Racismo, Preconceito, discriminação na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2003.

**CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA**. Publicação do Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum Nacional DCA). Brasília (DF), 2009.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Tradução Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE, vol. 26, n.1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

**EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES NA CIDADE DE SÃO PAULO / AÇÃO EDUCATIVA** – São Paulo: Ação Educativa, 2013, 1º edição. (Em questão; 8). Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org/portal/images/stories/pdfs/educ\\_desig.pdf](http://www.acaoeducativa.org/portal/images/stories/pdfs/educ_desig.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

ESSED, Philomena. **Understanding everyday racism: interdisciplinary theory**. Londres: Sage, 1991.

FAZZI, Rita de Cássia. **O Drama racial de crianças brasileiras - socialização entre pares e preconceito**. 1a. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FERREIRA, Antônio Honório. **Discursos étnicos-raciais proferidos por candidatos/a a programa de ação afirmativa**. 2010. 230f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados. 2010.

**FÓRUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO – FMEISP** – Disponível em: < <http://femeisp.wordpress.com/inicio/>> Acesso em mar. 2013.

GALVÃO, Bárbara Radovanski. **A criança pequena, seu cuidado e educação em discursos de homens-pais**. 2008. 179f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERMANO, José Willington. A reforma do ensino de 1º e 2º graus. In: \_\_\_\_\_. **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993. Cap. 3, p. 159-190.

GODOY, Eliete Aparecida de. **A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana**. Dissertação (Mestrado), Unicamp, 1996.

GOTTLIEB, Alma. Para onde foram os bebês? Em busca de uma Antropologia de bebês (e de seus cuidadores). **Psicologia USP**, Brasil, v. 20, n. 3, p. 313-336, set. 2009. ISSN 1678-5177. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42002>>. Acesso em: 01 Abr. 2014. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642009000300002>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Introdução. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 7-15.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 99, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos**. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais 2010**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <[http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/sis\\_2010.pdf](http://todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/sis_2010.pdf)>. Acesso em: 23 mai. 2012.

ISHIDA, Renata Monteiro Machado. **Discursos de agentes comunitárias de saúde do município de São Paulo sobre creche**. 2014. 197f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the Sociological Study of Childhood**. New York: Routledge Falmer, 2003.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Portugal, n.17, p. 185-216, 2002.

JORDAN, Winthrop. **White over black. Changing attitudes toward the negro (1550-1812)**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1988.

JOVINO, Silva Ione. et. al. Imagens de crianças e infâncias: a criança na iconografia brasileira dos séculos XIX e XX. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 263-293, jan./jun. 2011.

KRAMER, Sonia e ROCHA, Eloisa, A. C, (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogos**. Campinas, SP, Papirus, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. **Educando a infância Brasileira**. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-17, mai./jun./jul./ago. 2000b.

LAVIOLA, Elaine Cardia. **O bebê, sua educação e cuidado em discursos de mães de camadas médias**. 2010. 431f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos**, n. 87, jul. 2010. p. 77-95.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, v. 3, p. 33-46, jan./jun. 2008.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, mai./ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. **PENESB-RJ**, p. 27, 05 nov. 2003.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, mai./ago. 2005.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. A criança escrava na literatura de viagens. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, n.31, dez. 1979. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741979000400008&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741979000400008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 24 jul. 2014.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. **PENESB-RJ**, p. 27, 05 nov. 2003.

MUÑOZ, Lourdes Gaitán. La nueva sociologia de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, v. 43, n. 1, p. 9-26, 2006.

NAZARETH, Leila. **Discursos sobre a creche na revista Pais e Filhos**: análise da ideologia. 2011. 191f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

OBSERVATÓRIO CIDADÃO NOSSA SÃO PAULO. **Indicadores**. Educação infantil. Atendimento nas creches municipais. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/indicadores.php?tema=5>>. Acesso em: 13 mar. 2014.

OLIVEIRA, Eliana de. **Relações raciais nas creches diretas do município de São Paulo**. 1994. 89f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e "paparicação". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O Sistema classificatório de "cor e raça" do IBGE**. Rio de Janeiro: IPEA, 2003. (Texto para discussão nº996).

PAIXÃO, Marcelo Jorge de Paula, **Desenvolvimento humano e relações raciais**, Rio de Janeiro: D.P &A, 2003.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Geovanio. **Educação básica: da organização legal ao cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Ática, 2010.

PRADO, Renata Lopes Costa. **A participação de crianças em pesquisas brasileiras das Ciências Sociais**. 2014. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo, Contexto, 1991.

PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PORTAL DA CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Notícias**. Criação do Bolsa Creche é aprovada em primeira votação. Disponível em: <[http://www.camara.sp.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17455:criacao-do-bolsa-creche-e-aprovada-em-primeira-votacao&catid=42:projetos-aprovados&Itemid=97](http://www.camara.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17455:criacao-do-bolsa-creche-e-aprovada-em-primeira-votacao&catid=42:projetos-aprovados&Itemid=97)>. Acesso em: 13 mar. 2014.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199-211, jan./abr. 2011.

REIS, Maurício Muniz. **Discursos sobre educação e cuidado do bebê em área rural**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012.

RIBEIRO; Maria Sílvia. et al. **Estudos sociais da infância**, 2011 (em mimeo).

ROCHA, Edmar José da. **Auto-declaração de cor e/ou raça entre alunos(as) paulistanos(as) do Ensino Fundamental e Médio**: um estudo exploratório. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. ROSEMBERG, Fúlvia. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. Cad. Pesqui. [online]. 2007, vol.37, n.132, pp. 759-799. ISSN 0100-1574.

ROSEMBERG, Fúlvia. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. **Cadernos CERU**, São Paulo, 1981.

\_\_\_\_\_. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 73-79, nov., 1984.

\_\_\_\_\_. Raça e educação inicial. **Cadernos de pesquisa**, n.77, mai. 1991, p. 25-34.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil, classe, raça, e gênero. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.96, p. 58-65, fev. 1996.

\_\_\_\_\_. Pinto Pahim, Regina. Criança pequena e raça na PNAD 87. São Paulo: **FCC/DPE**, 1997, p. 1-93.

\_\_\_\_\_. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-posições**, São Paulo v. 7, n.3, p. 17-23, 1997.

\_\_\_\_\_. Expansão da educação infantil e processo de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, jul. 1999, p. 7-41.

\_\_\_\_\_. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./Fev./Mar./Abr., nº 16, 2001a.

\_\_\_\_\_. A LBA, o projeto casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, Marcos César. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2001b. p. 141-151.

\_\_\_\_\_. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan/abr. 2003.

\_\_\_\_\_. BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinícius Batista da. Racismo em Livros Didáticos Brasileiros e seu Combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan/jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Criança pequena e desigualdade social no Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Infantil pós-FUNDEB: o que fazer e o que não fazer**. Texto preparado para o 11º Fórum da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). 2007, p.1-15 (em mimeo).

\_\_\_\_\_. SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. VAN DIJK, Teun A. Racismo e discurso na América Latina. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Tendências e tensões da Educação Infantil brasileira**. São Paulo, 2010, p. 1-12 (em mimeo).

\_\_\_\_\_. MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 693-728, set./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, CEERT, 2011, p. 11-46.

\_\_\_\_\_. ARTES, Amélia. O rural e o urbano na oferta de educação para crianças de até 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. (Org.). **Oferta e demanda de Educação Infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012. p. 13-69.

\_\_\_\_\_. Análise, observações, anotações. 2014 (em mimeo).

\_\_\_\_\_. ARTES, Amélia e MENA-CHALCO, Jesús Pacual. **Relações raciais na base de dados da Capes - 1987 a 2011**. (trabalho em andamento), 2014.

SANTOS, Angela da Cruz. **Discursos sobre o bebê e creche na campanha eleitoral de 2012 no município de São Paulo: uma análise à luz da ideologia**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2014.

SANTOS, Carla Pellicer dos. **Discursos sobre creche no jornal Folha de S.Pauloonline (1994-2009)**. 2012. 186f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SANTOS, Elizangela André dos. **Discursos de conselheiras municipais de Direitos sobre educação e cuidado de crianças pequenas**. Projeto de Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SECANECHIA, Lourdes Pereira de Queiroz. **Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo**. 2011. 227f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. **Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa**. 2005. 241f. Tese (doutorado) – Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

SILVA, Marcos. Antonio Batista. **Discursos de mestres negros: barreiras, impulsos e trajetória educacional**. Projeto de Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOARES, S. A. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negros no Brasil. In THEODORO, M (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após abolição**. Brasília: IPEA, p. 97-118, 2008.

SOUZA, Yvone Costa de. Espelho meu: as crianças e a questão étnico-racial. Publicado em 05 set. 2011. Categoria: Lei 10639 e outras. **Geledés Instituto da Mulher Negra**. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/lei-10-639-03-e-outras/10963-espelho-meu-as-criancas-e-a-questao-etnico-racial>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SOUZA, Thais Godoi de; LARA, Larissa Michelle. O estado da arte de comunidades quilombolas no Paraná: produção de conhecimento e práticas corporais recorrentes. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, p. 556 e 564, 4. Trim. 2011.

THOMPSON, John B. A metodologia da interpretação. In: \_\_\_\_\_. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 353 -423.

THÜLER, Leonardo Antônio. **Os textos teatrais como ferramenta educacional pedagógica no jornal “A mãe de família”**: mulher, infância e juventude no Rio de Janeiro (1879 a 1888). s/d. (mimeo). Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/36552103/Artigo-Textos-Teatrais-do-Jornal-A-Mai-de-familia>> Acessado em 19 de março de 2012.

TORRES, Maria Eduarda. **Discursos de avós sobre bebê, sua educação e cuidado.**Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaço de Educação Infantil.** 2011. 183f. Tese (Doutorado) – Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

URRA, Flávio. **Concepção de creche em revistas brasileiras de Pediatria: uma interpretação a partir da ideologia.**2011. 201f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

## APÊNDICES

**Apêndice A - Quantidade de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros cadastrados na ABPN, com enfoque em pesquisas sobre a criança pequena. 2013.**

Estados	Quantidade Núcleos de estudos	Temas de estudos no campo das relações raciais				
		Bebê	Creche	Criança de 0 a 3 anos	Educação Infantil	Infância
Alagoas	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Amapá	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Bahia	8	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Brasília	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Ceará	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Espírito Santo	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Goiás	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Maranhão	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Mato Grosso	4	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Mato Grosso do Sul	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Minas Gerais	9	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Pará	3	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Paraíba	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Paraná	7	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Pernambuco	5	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Piauí	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Rio de Janeiro	11	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Rio Grande do Norte	2	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Rio Grande do Sul	6	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Santa Catarina	5	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
São Paulo	7	3	3	3	3	3
Sergipe	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Tocantins	1	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c	*n/c
Total de Núcleos	84					

**Fonte:** ABPN Núcleo de Estudos Afrobrasileiros – NEABS/2013.

\* n/c - nada consta sobre o descritor no tema de relações raciais, no site do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros.

**Apêndice B - Número de teses/dissertações localizadas na Base de Teses da Capes em julho 2014 por descritores.**

descritores inseridos na base de dados Banco de Teses Capes	quantidade	títulos
bebê(s); negro(s) e criança(s) negra(s)	21	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A equipe de saúde e a segurança do binômio mãe-bebê no parto e nascimento.</li> <li>2. Puericultura e autonomia das mães: uma relação possível?</li> <li>3. Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo.</li> <li>4. Tem que se cuidar: saberes e práticas de gestantes atendidas em uma unidade básica de saúde de Santa Maria/RS.</li> <li>5. Vivência do cuidado pela puérpera primípara no contexto domiciliar: olhar da enfermeira.</li> <li>6. Representações sociais de mães sobre prematuros hospitalizados e o cuidar materno.</li> <li>7. A escuta e as palavras nos anos iniciais da vida: diálogos entre os bebês, a psicanálise e a educação infantil.</li> <li>8. Representações sociais sobre pré-natal entre mulheres-mães do Pará: implicações para o agircuidativo-educativo em enfermagem.</li> <li>9. Representações sociais de puérperas sobre a educação em saúde no ciclo gravídico-puerperal</li> <li>10. Caderno meu filho: um modo de ser mãe, organizar a família e educar o bebê a partir da escrita de si</li> <li>11. Cuide do seu bebê do nosso jeito: a caderneta de saúde da criança ou sobre um modo de fazer viver as crianças e se educar as famílias.</li> <li>12. Protocolo de alta em neonatologia: importância da ação educativa no contexto do cuidado ao bebê pré-termo.</li> <li>13. Avaliação da informação oral e escrita como intervenção educativa no conhecimento da mãe sobre o cuidado do recém-nascido prematuro.</li> <li>14. Concepção de creche em revistas brasileiras de pediatria: uma interpretação a partir da ideologia .</li> <li>15. Discursos sobre a creche na revista pais e filhos: análise da ideologia.</li> <li>16. A educação em saúde dialógica com gestantes.</li> <li>17. O cotidiano do ser mãe de recém-nascido prematuro diante da manutenção da lactação na UTI neonatal: possibilidades para a enfermagem.</li> <li>18. Transformações no envolvimento paterno ao longo dos seis meses do bebê na creche.</li> <li>19. O sentido da deficiência para as mães de um grupo de crianças de um programa de estimulação essencial da cidade de Manaus.</li> <li>20. Tecnologia para mediar o cuidar-educando no acolhimento de familiares cangurus em unidade neonatal: estudo de validação.</li> <li>21. Neonatologia e fim de vida: análise das percepções dos profissionais de saúde.</li> </ol>

**Apêndice B - Número de teses/dissertações localizadas na Base de Teses da Capes em julho 2014 por descritores (continuação).**

	bebê(s) negro(s); educação; cuidado	0	inexistente
	bebê(s) negro(s); creche	0	inexistente
	bebê(s) negro(s); Educação Infantil	0	inexistente
	bebê(s) negro(s); relações raciais	0	inexistente
	criança pequena; educação; cuidado	6	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O auxílio-creche da USP e suas implicações para a educação e o cuidado infantil.</li> <li>2. Educação Infantil: dos direitos legais à prática cotidiana em um CEI da rede pública municipal de Corumbá-MS.</li> <li>3. Uma interpretação à luz da ideologia de discursos sobre o bebê e a creche captados em cursos de pedagogia da cidade de São Paulo.</li> <li>4. Políticas de Educação Infantil no município de Itumbiara: avanços, permanências e tensões.</li> <li>5. Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?</li> <li>6. Discursos sobre a creche na revista pais e filhos: análise da ideologia.</li> </ol>
bebê(s); bebê(s) negro(s) e criança(s) negra(s)	criança(s) pequena(s) negra(s);	0	inexistente
	criança(s) pequena(s) negra(s); creche	0	inexistente
	criança(s) pequena(s) negra(s); Educação Infantil	0	inexistente
	criança(s) pequenas(s); relações raciais	0	inexistente
	criança(s) de 0 a 3 anos negra(s);	4	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Associação entre insegurança alimentar domiciliar, estado nutricional e morbidade referida em crianças residentes em municípios de região de expansão agrícola.</li> <li>2. Índice de quetelet antes e durante a gestação: repercussões sobre o peso e comprimento do recém-nascido.</li> <li>3. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em belo horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.</li> </ol>

**Apêndice B - Número de teses/dissertações localizadas na Base de Teses da Capes em julho 2014 por descritores (continuação).**

	criança(s) de 0 a 3 anos negra(s); creche	0	inexistente
	criança(s) de 0 a 3 anos negra(s); Educação Infantil	1	1. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.
	criança(s) de 0 a 3 anos negra(s); relações raciais	1	1. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.
<b>Infância negra</b>	<b>infância negra</b>	15	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.</li> <li>2. Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro do Bom Juá: Salvador –Bahia</li> <li>3. Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888).</li> <li>4. Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo - MG.</li> <li>5. Associação entre experiências odontológicas na infância e o medo frente ao tratamento odontológico entre universitários das áreas de odontologia, psicologia e matemática.</li> <li>6. Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis.</li> <li>7. Trabalhadoras domésticas: trajetórias escolares e (possíveis) caminhos profissionais.</li> <li>8. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.</li> <li>9. Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis.</li> <li>10. Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco.</li> <li>11. Sobreposo em pré-escolares dos estados do rio grande do sul e Santa Catarina: prevalência e fatores associados.</li> <li>12. De quarto de despejo a ledépotoir, o processo de refração na reescrita do diário de Carolina Maria de Jesus.</li> <li>13. Consumo de álcool na gestação e sua relação com o desenvolvimento cognitivo dos filhos na idade escolar.</li> <li>14. Representações sociais e atitudes face à violência escolar elaboradas por alunos em uma comunidade rural.</li> <li>15. Associação entre atividade física e hipertensão arterial em adultos brasileiros: uma revisão da literatura.</li> </ol>

**Apêndice B - Número de teses/dissertações localizadas na Base de Teses da Capes em julho 2014 por descritores (continuação).**

	infância negra; creche	0	inexistente
Infância negra	infância negra; Educação Infantil	5	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.</li> <li>2. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.</li> <li>3. Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis.</li> <li>4. Da leitura, à literatura ao letramento literário: a prática docente em foco.</li> <li>5. Infância negra: uma análise da afirmação da identidade étnica a partir dos livros infantis.</li> </ol>
	infância negra; relações raciais	3	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.</li> <li>2. Cultura afro-brasileira e educação: significados de ser criança negra e congadeira no município de Pedro Leopoldo - MG.</li> <li>3. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.</li> </ol>
	creche(s); relações raciais	0	inexistente
Educação Infantil	Educação Infantil; relações raciais	9	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Educação das relações étnico-raciais e estratégias ideológicas no acervo do pnbe 2008 para Educação Infantil.</li> <li>2. Percepções de infância de crianças negras por professoras de Educação Infantil.</li> <li>3. A formação de atitudes racistas em uma unidade de Educação Infantil em Belo Horizonte: o que as rotinas e as interações entre as crianças nos revelam.</li> <li>4. Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo numa escola pública de Fortaleza</li> <li>5. Professores em movimento: emergência do associativismo docente na corte imperial.</li> <li>6. De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de educação de Campinas - 2003 a 2007.</li> <li>7. A representação dos(as) negros(as) no currículo pedagógico implantado numa escola localizada em área remanescente de quilombo do Vale do Ribeira - SP</li> <li>8. Programa nacional biblioteca da escola (PNBE) 2010: personagens negros como protagonistas e a construção da identidade étnico-racial.</li> <li>9. O olhar, a menina dos olhos, única e total - uma abordagem fenomenológica da exploração sexual comercial de crianças e adolescentes na interface da educação.</li> </ol>

Fonte: Base de Teses da Capes. Elaborado pela autora.

## APÊNDICE C- Transcrição das entrevistas

### Transcrição da primeira entrevista: Adriana

**Marta Lúcia:** Bom dia, Adriana meu nome é Marta Lúcia da Silva, eu participo do NEGRI Núcleo de estudos de gênero raça e idade da PUCSP, estou desenvolvendo uma pesquisa a respeito de “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos”. Qual o seu nome?

**Adriana:** Adriana [...]

**Marta Lúcia:** Nós agradecemos por você ter aceitado a participação na pesquisa. Qual a sua idade?

**Adriana:** 36 anos.

**Marta Lúcia:** Qual a sua nacionalidade?

**Adriana:** brasileira.

**Marta Lúcia:** Qual a sua cor/raça?

**Adriana:** Preta.

**Marta Lúcia:** Residente em qual bairro?

**Adriana:** Zona Leste.

**Marta Lúcia:** Qual o seu grau de escolaridade?

**Adriana:** Superior completo.

**Marta Lúcia:** Seu estado civil?

**Adriana:** solteira.

**Marta Lúcia:** Qual a sua formação?

**Adriana:** História e pedagogia.

**Marta Lúcia:** Qual a sua profissão/ocupação?

**Adriana:** Sou coordenadora técnica de projetos.

**Marta Lúcia** Qual o seu local de trabalho:

**Adriana:** Na ONG [...].

**Marta Lúcia** Qual a religião da família?

**Adriana:** Não tenho religião

**Marta Lúcia:** Qual a idade do seu bebê?

**Adriana:** 3 anos e 7 meses.

**Marta Lúcia:** Você poderia descrever o que é um bebê?

**Adriana:** O que é um bebê? Para mim é uma extensão de outras pessoas, no caso mãe e pai, ou só mãe, poucas vezes só pai, né. É uma extensão que está em desenvolvimento, né? Como se fosse uma parte que tivesse se dividido, uma parte que tivesse, né se separado, assim, que vai começar desenvolver de novo.

**Marta Lúcia:** Você poderia descrever o que é uma criança pequena?

**Adriana:** Eu acho que é essa parte já em desenvolvimento mais avançado, que já tem seus próprios desejos, né? Já tem seus gostos, né? Referências próprias, diferentes do bebê, têm menos interferência da mãe, é principalmente.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre o bebê e a criança pequena? Quais seriam essas diferenças?

**Adriana:** Existem. Tanto de cuidados, de aprendizado, de desenvolvimento, o bebê requer cuidados específicos, né? Uma criança ela porque com desenvolvimento, ela vai criando autonomia, um pouco de autonomia, uma certa independência, então, até de escolher, né a roupa que vai vestir, o que quer comer, porque eles têm esses desejos, eles já têm entre aspas, uma opinião assim do que eles gostam. O bebê, ele é exatamente dependente de uma terceira pessoa pra tudo: pra comer, para higiene e até pra estímulos, né, de desenvolvimento.

**Marta Lúcia:** Qual seria a faixa etária de um bebê?

**Adriana:** Acho que até 1 ano.

**Marta Lúcia:** Qual seria a faixa etária de uma criança pequena?

**Adriana:** Criança pequena? Acho que até 7 anos.

**Marta Lúcia:** Como você se instruiu ou aprendeu sobre a educação e cuidado para com um bebê?

**Adriana:** Com as amigas que já tinham filhos e pesquisando. Hoje temos muitos sites, muitas pessoas que escrevem sobre maternidade, tanto mães como especialistas. Diferente da época da minha mãe, né que aprendeu com a mãe, com as irmãs. Eu, por ser filha única e minha mãe está doente e não pode me ajudar tanto, então eu conversei muito com minhas amigas que já tinham filhos e fui pesquisando, lendo livros e pesquisando em sites. Hoje, a gente tem uma gama de dede possibilidades, de assim de entender algumas coisas.

**Marta Lúcia:** Como você acha que um bebê gostaria de ser educado e cuidado?

**Adriana:** Com carinho, atenção, com paciência, respeito de uma forma tranquila, né? Sem pressão no ambiente tranquilo.

**Marta Lúcia:** Do que um bebê necessita?

**Adriana:** De tudo, de tudo, de alimento, carinho, amor, higiene, dedicação, conversa, porque os bebês também gostam de conversas.

**Marta Lúcia:** Qual seria a melhor maneira de educá-lo?

**Adriana:** No coletivo, é eu acredito que a educação das crianças e dos bebês, ela tem que ser no coletivo, não pode ser responsabilidade só da mãe e do pai, é um coletivo de pessoas, com sanguíneos ou não.

**Marta Lúcia:** Você acha que a sociedade ou o Estado tem algum dever/responsabilidade para com os bebês e as crianças pequenas?

**Adriana:** Sim, todos, com saúde, educação, possibilitar um desenvolvimento, né pleno, junto com a família, né e com a sociedade, né. Não dá para separar quais são os papéis. O Estado tem o papel de prover alguns equipamentos necessários para o desenvolvimento, como: lugar para educação, lugar pra cuidar da saúde, uma saúde integral. Não só uma saúde que trate da doença, mas que evite né até doença. Agora é muito recente, né os exames que conseguem detectar algumas doenças, até próprio de alguma etnia, no caso (anemia) falciforme. Então, é dever do Estado

prover coisas desse tipo e não pode estar separado, né da família, né e das outras pessoas da sociedade.

**Marta Lúcia:** De quem seria essa responsabilidade? E quais seriam?

**Adriana:** De todos, de todas as pessoas que estão em volta dele. É como eu te falei anteriormente, de saúde e educação e muitas outras.

**Marta Lúcia:** As crianças brasileiras de 0 a 3 anos têm direito à creche desde a Constituição Federal de 1988. No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o percentual ou de taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era de 23,5%; já para as crianças com idade de 4 a 5 anos, a taxa chegou a 80,1%. O que você pensa sobre isso?

**Adriana:** A falta do Estado presente aí na sua responsabilidade e educação, porque a concepção que se tem de creche que é para cuidar, não é um espaço educativo, mas é um espaço para cuidar do bebê. Não é isso, né. Ele está em processo de desenvolvimento de aprendizagem. Desde o momento que ele nasce, ele consegue perceber algumas coisas e o Estado ele é ineficiente nisso, né? É muito mais caro ter berçários, porque mesmo sendo espaço educativo é um espaço que requer outros tipos de cuidados. Meu filho só conseguiu entrar na creche depois de 1 ano que eu fiz a inscrição. Têm crianças que entram depois de 2 anos e perdem essa fase do berçário, né. Se tem um número muito baixo de berçário né, é muito mais fácil você conseguir colocar uma criança na creche depois dos 3 anos, ou senão, hoje com esses planos de convênios, há muitos espaços impróprios, inclusive acabam virando creches, tendo berçários para cuidar de crianças, né, sendo que não têm condições nenhuma para isso, né e deveria ser um espaço destinado pelo Estado, né. Com todos os cuidados e para todas as crianças, independente se a mãe trabalha ou não, se o pai trabalha ou não, né? Toda criança deveria frequentar o espaço da creche. O Estado é negligente nesse aspecto, ele negligencia o serviço que é fundamental para uma criança em desenvolvimento, ele é negligente.

**Marta Lúcia:** Por que os adultos, em geral, não se preocupam ou não se mobilizam pela questão dos direitos dos bebês e das políticas sobre creche?

**Adriana:** Acho que se mobiliza sim, só que é uma parte muito pequena, né de mobilização, né, acho que já teve muito forte no passado, né pelo movimento pelas creches, hoje bem mais restrito, né? Mas as pessoas acabam se mobilizando

individualmente, porque depois que você faz uma inscrição por uma CEI, você tem que ir ao Conselho Tutelar levar um documento porque não saiu à vaga, o Conselho Tutelar não resolve. Aí você tem que ir à Defensoria Pública, né? Eu consegui a vaga depois de ter ido à Promotoria da Infância do Conselho Tutelar da Promotoria e na Defensoria, e depois ter mudado a região. Porque, dependendo da região, também é muito mais difícil. Por exemplo, a região de Itaquera é muito mais difícil você conseguir uma vaga mais rápida do que região central e hoje o Jorge está no centro depois de um ano que eu fiz a inscrição. Então, é assim você tem um movimento pelas creches hoje, mas as pessoas acabam se mobilizando individualmente correndo atrás de suas necessidades, né. Só que é isso, a morosidade do Estado e do Poder Judiciário acaba atrapalhando, né. Se a pessoa tem que trabalhar, ela acaba tendo que pagar uma creche ou uma pessoa para pra pra deixar a criança, porque é muito difícil conseguir uma vaga nos primeiros meses de vida.

**Marta Lúcia:** Como os adultos, incluindo os políticos e a sociedade em geral, poderiam se mobilizar para procurar atender os direitos dos bebês e agir mais ativamente em relação às políticas de creche?

**Adriana:** Cumprindo a lei, tem que cumprir o ECA. É só cumprir a lei, é possível é falta de interesse político, inclusive. É isso né pensar que essa fase é uma fase de cuidados, que pode ter esse cuidado em casa independente de quem é que cuide.

**Marta Lúcia:** Você se preocupa ou se mobiliza nesse sentido? Por quê? Como?

**Adriana:** Então, eu não faço aqui dentro da ONG. Aqui tem toda uma mobilização por creche porque trabalha com garantia de direitos. Então, a educação, a juventude e a cultura dentro da área da educação têm uma mobilização, inclusive de responsabilizar o Estado, né. Individualmente, eu procuro orientar as pessoas, né. Por eu ter várias amigas e amigos que têm filhos, a gente acaba, quando sabe, né de algumas brechas, é ajudando né, orientando alguém nesse sentido. Mas como eu disse não se tem um movimento, se têm ações muito individuais de responsabilização. O que eu vejo, por exemplo, é que dentro dos próprios espaços, as pessoas que acabam se mobilizando do espaço pela educação. No caso, a creche do Jorge, do meu filho, o ano passado é uma creche que era de período integral, a criança é se tinha um berçário antes tiraram o berçário. Porque foi isso

que aconteceu, né. De uns anos para cá, a prefeitura tirou os berçários das creches. Então pouquíssimas creches ficou para essa faixa etária de menos de 3 anos. Os berçários, menos de 3 anos não, o berçário, é uma creche que é período integral. As crianças entravam no berçário e saiam para primeira série, período integral. É uns anos, uns cinco anos, a prefeitura tirou o berçário. O ano retrasado voltou o berçário, só que tirou o infantil II: ou seja, as crianças saiam com 5 anos, iam para as EMEIs que é 4 horas, para depois ir para primeira série e aí as pessoas se mobilizaram. Os familiares se mobilizaram, porque tinham pessoas, tinham crianças que entravam lá bebê e saiam já para o integral, né? Principalmente as mulheres que trabalham o dia todo ter o filho numa escola integral, mesmo que seja num momento de 10 a 12 horas, né num outro espaço que não seja com ela, é importante porque as pessoas trabalham. Ninguém trabalha 4 horas por dia, são pouquíssimas pessoas. E aí os filhos tiveram que ir para EMEI, que funciona 4 horas. E o ano passado, tentaram tirar o infantil II [das creches] que é até 4 anos. Aí, as pessoas também se mobilizaram junto com a escola. Então é isso: é mais mobilização em questão de uma coisa que está afetando diretamente, mas não se tem uma mobilização mesmo em quanto movimento reivindicatório de creche. Talvez por muita pressão, hoje tem aparecido mais vagas em berçários, mas como eu disse antes, é mais creches conveniadas e existem espaços que são inapropriados para ter crianças. Isso é muito visível, né, tem espaços, principalmente na periferia, tem espaço que você olha e fala isso não deveria ser uma creche.

**Marta Lúcia:** Você tem ou já teve envolvimento com algum movimento social?

**Adriana:** Sim, eu já participei do movimento feminista e já participei durante 13 anos de um coletivo que discutia a questão racial e de classe, chamado Núcleo Cultural força Ativa, lá na [...].

**Marta Lúcia:** Quais os principais temas?

**Adriana:** Era a questão racial e a questão de classe e de gênero, para gente não existe essa divisão. Para você discutir no Brasil, para se discutir classe, você tem que discutir gênero e raça, só que, na verdade, começou a se mobilizar muito entre o *Hip Hop*, né? Então, o *Hip Hop* é que subsidiou várias coisas para gente discutir direitos humanos, o próprio ECA, defesa de direitos da criança e do adolescente. Então, foi dentro desse grupo que tinha como né questão principal, como

centralidade de trabalho, a questão de classe, mas não da para não discutir algumas coisas. Pensando na história do Brasil, não tem como você discutir classe sem discutir questão racial, gênero e outras coisas que são específicas. Que é isso o que está posto tem que ser discutido, por exemplo, em defender direitos, né? Defender direitos das crianças e adolescentes que é negligenciado o tempo todo, da infância e da adolescência.

**Marta Lúcia:** Ao escolher o(a) candidato(a), você pesquisou ou pensou no plano de governo quanto à educação e cuidado do bebê e da criança pequena? Por quê?

**Adriana:** Então, nas últimas duas eleições, tanto para presidente como para prefeito, governador, eu não votei, eu não fui nem votar. Porque eu não acredito mais nessas pessoas.

**Marta Lúcia:** Quando de sua votação política, alguma vez você pensou no direito da criança pequena à educação e cuidado? Por quê?

**Adriana:** Não foi especificamente isso que me fez votar em tais candidatos. É um conjunto de coisas que se propõe. Inclusive, eu participava do mandato um tempo atrás e era um conjunto de coisas, não especificamente nessa questão da educação de crianças pequenas, mas era um conjunto de coisas, como era um mandato popular, é tinha movimento de saúde, educação, tinha né coletivos, então era um conjunto de reivindicações.

**Marta Lúcia:** Você cobra, do poder público, ações e políticas específicas de direito que possam vir a favorecer seu(a) filho(a), bebês em geral e crianças pequenas? Como?

**Adriana:** Muito mais antes, quando eu participava de conferências, quando eu ainda acreditava nessa política partidária. Além de participar das organizações, reuniões, são das conferências. Nas conferências que saem as propostas de políticas públicas, né? O problema é que a cada 2 anos você vota na conferência junto às políticas que é discutidas e propostas nas conferências, mas não acontecem. Aí é isso, você acaba cobrando mais individualmente, então eu tenho que ir até a justiça para garantir uma vaga em uma creche.

**Marta Lúcia:** Quais as expectativas que você tem em termos de políticas públicas de educação e cuidado para bebês, para crianças pequenas no Brasil?

**Adriana:** Não tenho muitas expectativas não! Eu acho que tem que ter mais pressão. Tem que ter mais pressão.

**Marta Lúcia:** E para o município de São Paulo?

**Adriana:** Também! É um dos piores, é onde falta muita vaga no berçário, muitas vagas. E ainda, eles estão tirando as crianças das creches muito mais cedo para as EMEl, então assim não tenho muitas expectativas boas.

**Marta Lúcia:** Você enxerga os bebês, as crianças pequenas como pessoas, cidadãos de direitos? Como?

**Adriana:** Sim, desde o momento que nasce. Porque é uma pessoa além de ser uma pessoa em desenvolvimento é uma pessoa que precisa de atendimentos específicos. Então, ela é desde o momento que nasce, que na verdade, desde o momento em que a mulher está grávida, né? Porque começa com os cuidados até na gestação e que é muito negligenciado aqui no Brasil, a saúde pública é um caos, né? É serviço de planejamento familiar de saúde da mulher, saúde reprodutiva é muito precário, praticamente inexistente. Então, na verdade, os cuidados começam aí, né? Um bom pré-natal, um bom parto, não um parto forçado, como na maioria dos hospitais públicos fazem partos desumanos. Começa por aí, um parto humanizado.

**Marta Lúcia:** Sendo cidadãos de direitos, o que você acha que falta na sociedade para os bebês, para as crianças pequenas?

**Adriana:** Respeito, os direitos garantidos, saúde, educação e lazer.

**Marta Lúcia:** O que seria melhor em termos de educação e cuidado para essa faixa etária?

**Adriana:** Um princípio educativo que respeitasse o indivíduo e que não fosse que tivesse uma educação total, que desenvolva plenamente aquela criança, né? Que produza estímulos, que produza conhecimento, que deixa de reproduzir várias coisas que acontecem na escola, dentro da creche, por exemplo, preconceitos, porque o ambiente escolar é repleto de preconceitos, os professores reproduzem, a

escola reproduz né. Se discute muito isso, porque é isso que eu digo, diferente da época da minha mãe, hoje você tem diversos estudos, você tem diversas possibilidades de materiais para trabalhar com as crianças, só que é isso tem uma iniciativa pessoal, mas também tem uma política educacional que também não permite. É isso, um trabalho precarizado, que acaba chegando à ponta de forma precarizada também.

**Marta Lúcia:** Que tipo de sociedade você gostaria que os bebês e as crianças pequenas vivenciassem?

**Adriana:** Uma sociedade igualitária para todo mundo. Que não tivesse divisão de classes, que não tivesse problemas raciais, de gênero. É isso que eu gostaria que meu filho e que todas as crianças vivessem.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre creche?

**Adriana:** Bom, a creche, ela é um serviço que é destinado às crianças. Eu não tenho certeza se é até 3 anos, se é menos. Que é responsável por esses primeiros anos, por pessoas preparadas junto com a família, que tem que ser um conjunto de coisas preparadas para o atendimento de uma faixa etária que está começando a entender o mundo, um espaço que garanta liberdade, que garanta expressão, que garanta estímulos, que garanta uma convivência harmoniosa, livre de preconceitos de coisas que atrapalham o desenvolvimento ou que faça a criança crescer frustrada.

**Marta Lúcia:** Conhece alguma creche no seu bairro?

**Adriana:** Sim, várias. A maioria é ligada à igreja, principalmente, as conveniadas que é o problema, porque a educação é laica e a escola, também tem que ser laica. A maioria das conveniadas, a maioria não digo, mas muitas é ligadas à igreja católica.

**Marta Lúcia:** Você conhece alguém que utiliza a creche?

**Adriana:** Sim, várias pessoas.

**Marta Lúcia:** O que você já ouviu falar/comentar sobre creche?

**Adriana:** Não só da creche, mas da escola assim, é o lugar da deseducação, por exemplo. Porque a maioria das creches reproduz várias coisas, vários preconceitos, não problematizam, trabalham com coisas que, na época que eu era criança, ainda trabalham hoje. Sendo que hoje, você tem uma possibilidade maior, um repertório maior. Especificamente, eu não conheço nenhuma que seja diferente da maioria. A creche que o meu filho está, ela avançou em várias questões, só que ela é uma creche que é ligada à igreja católica, e aí reproduz várias coisas, inclusive as orações, mesmo não falando de religião, a questão da religiosidade, que seja das orações porque as orações estão ligadas a determinadas religiões. Não existe uma oração que seja universal para todas as religiões. Primeiro, que a religião é de foro íntimo. Ela não tem que ser trabalhada num ambiente escolar, porque tem que ser laica. Só que ela [creche] avançou em muitas coisas, é um espaço que não é cheio de grades. Por exemplo, o que acontece, os espaços educativos eles são como prisões dentro da infância, não é para proteger a criança, mas para proteger o patrimônio. A criança já cresce num lugar e ela passa muitas horas do dia, lá dentro, cercada por grades, cercada por não pode, não pode, não pode, não pode. Claro, tem espaços que são diferenciados, sim talvez seja, mas a maioria reproduz a mesma coisa que a sociedade reproduz. Os desenhos, as histórias, as músicas, ainda hoje as professoras ensinam marcha soldado. E aí é assim é muito complicado, é uma música da época da ditadura, as pessoas ensinam, as professoras ensinam as crianças a cantar marcha soldado cabeça de papel, ou boi da cara preta, ou escravo de Jó, então assim é isso, né? É um problema de formação, só que por pior que seja a formação pedagógica, porque hoje você também tem inúmeras faculdades que vêm que estão aí para vender diplomas e não para formar pessoas. Mesmo assim, hoje, você tem a possibilidade muito grande de ampliar seu repertório, porque têm materiais diferenciados, né? E, também é uma questão de visão de mundo.

**Marta Lúcia:** Você tem alguma impressão ou alguma avaliação sobre creches no município de São Paulo?

**Adriana:** Risos, isso que eu falei, a maioria é o espaço de deseducação, onde não se ensina a criança chamar a professora pelo nome é tia, é fila o tempo todo, você não pode ir e vir. Claro, têm as exceções. A escola do meu filho por pior que seja essa questão da igreja, é um espaço onde não tem grades, as professoras procuram

é aberto também para discussão. Mesmo reproduzindo algumas coisas elas são abertas para gente participar, têm aulas diferenciadas. Por exemplo, tem aula de artes, e não é com a professora de arte, é com um artista que a escola contratou. Porque a escola, mesmo sendo conveniada com a prefeitura, o que a prefeitura provê é o mínimo, salário de professores, alimentação que não é de qualidade, né? E aí a escola acaba articulando também por uma questão de ser ligada à igreja, acaba articulando outras coisas para possibilitar outros tipos de trabalho também com as crianças. Mas é isso, é limitado ainda.

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de qualidade para você?

**Adriana:** É isso, é um espaço que não tem grades, um espaço que tem área livre, formação continuada dos professores, um espaço que problematiza as relações, que não reproduz né estereótipos e discriminações que pensem a criança como indivíduo. Ele é um indivíduo não é uma coisa vazia que. É papel das professoras né, e aí quando não dá certo, culpabilizam os pais, os pais culpabilizam os professores, os professores culpabilizam os pais quando supostamente não dá certo. Porque é isso né se vê as crianças como algo quadrado, né? Tem que ser assim, porque sair fora disso é imperativo e não sei o que mais. Então, é o espaço onde tem seu desenvolvimento livre, livre cheio de estímulos, a criança tem que ser estimulada o tempo todo.

**Marta Lúcia:** O que a creche deveria oferecer para os bebês e as crianças pequenas se sentirem bem?

**Adriana:** Um espaço acolhedor, um espaço onde ele possa explorar as coisas.

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de má qualidade?

**Adriana:** A maioria das creches que a gente tem é um espaço que reproduz preconceitos, discriminações, que não problematizam as relações, que reproduz coisas ultrapassadas, que é cheia de grades, as crianças não podem ir e vir e que as crianças sempre têm que tá pedindo autorização para fazer coisas. É claro que tem que ter cuidados, mas as filas, as crianças às vezes não podem falar se comunicar. Quando a gente questiona algo, algumas vezes isso é reproduzido nas crianças. Então, por exemplo, eu gostaria de falar, que na hora da oração não era para o meu filho ficar na sala, mas eu não sei como isso lá dentro pode ser feito, como ele pode

ser separado das outras crianças, como ele se sentiria. Então é isso, infelizmente é um dos espaços educacionais na sua grande maioria, mas têm exceções. Mas acho que na sua grande maioria são reprodutores da deseducação.

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê na creche? Você colocaria o bebê em uma creche pública?

**Adriana:** Sim, acho que a criança tem que ir para creche o quanto mais cedo possível, porque com todas essas questões é um espaço de sociabilidade, né? Sociabilidade com outro fora do âmbito da família, que eu acho que é importante também. Sim, somente na [creche] pública, só colocaria na particular, como aconteceu, por não ter vaga e eu precisava voltar trabalhar, mas eu acho que tem que ser escola pública.

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê em uma creche de período integral?

**Adriana:** Na verdade, sim, só por uma questão de tempo no meu trabalho, porque eu gostaria de ter tempo para ficar com ele também, eu acho que ele tem que ter ambas as coisas.

**Marta Lúcia:** Você recomendaria a creche pública para outros pais, bebês e crianças pequenas?

**Adriana:** Sim.

**Marta Lúcia:** O que você acha da oferta de vagas em creche?

**Adriana:** Pequena, né? Péssima, negligente faltam muitas vagas.

**Marta Lúcia:** Existe diferença entre a creche pública e a creche particular?

**Adriana:** Sim, com certeza.

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas diferenças?

**Adriana:** Eu acho que, muitas vezes, a creche pública ainda você consegue interferir de uma alguma forma. A creche particular ela é o modelo, e é o modelo pensado para cuidar da criança. Aí têm as exceções, têm são as exceções que são as escolas que tem como influencia outro tipo de educação, só que, para isso, você tem que pagar muito caro, como têm várias creches que tem outro tipo de

pedagogia. Só que é para criança pobre, por exemplo, na periferia, às creches particulares são para cuidar, são babás particulares.

**Marta Lúcia:** Porque essas diferenças existem?

**Adriana:** Porque se você tem dinheiro, você paga uma qualidade melhor, um espaço melhor que seu filho fica. A pública, você paga, também, porque você paga impostos, só que tá posto um espaço é aquele, muitas vezes um espaço precário, algumas vezes, não muitas vezes, algumas vezes um espaço precário. Numa creche particular, eu acho que eles investem mais na própria estrutura, mas eu não sei em termos pedagógicos se é melhor, eu ainda acredito na educação pública, porque na educação pública você interfere.

**Marta Lúcia:** Existe diferença entre os bebês que frequentam creche pública e os bebês que frequentam creches particulares? Quais seriam essas diferenças?

**Adriana:** Eu acho que é mais na questão do cuidado. A creche pública ela pressupõe mais autonomia, eu acho! Porque são muitos bebês para as professoras cuidarem. Então é assim, é uma certa né, vai criando uma certa independência. Na creche particular, eu acho que tem mais essa questão do cuidado, porque os pais estão pagando, então você tem que dar outra resposta. Eu vejo essa diferença, o Jorge ele é muito mais autônomo, do que se ele tivesse na creche particular. Eu acredito que é isso, mas é uma questão, que é isso são muitas crianças para poucos professores.

**Marta Lúcia:** Qual seria a idade ideal para um bebê começar a frequentar a creche?

**Adriana:** Eu não sei se tem uma idade ideal, mas eu gostaria, por exemplo, de ter ficado pelo menos os 6 primeiros meses com meu filho. Ele entrou na creche com 4 meses e meio, foi quando eu voltei a trabalhar, porque até o período de adaptação. Mas é isso, de repente uns 6 meses. Se é período integral, isso independe, se eu pudesse ficar com ele, se a mãe pudesse ficar a mãe ou o pai. Porque é isso, deixar o filho de manhã na creche e só pegar no final da tarde é doloroso para ambos.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê em casa?

**Adriana:** O que eu acho que tem que ser? Tem que ter vários momentos tem que ter o momento para brincar, tem que ter o momento para se alimentar, tem que ter o

momento para higiene, tem o momento de descanso, eu acho que tem que ter esses vários momentos. O que acontece, o bebê não estando na creche, estando em casa, principalmente, a mulher, ela tem milhares de afazeres, além de cuidar do bebê. Muitas vezes, pode ser que esses momentos mais de brincar, de estímulos sejam mais prejudicados, porque as mulheres têm muitos afazeres em casa, né? Além de serviços domésticos, algumas trabalham em casa, algumas trabalham fora de casa e as que não trabalham no trabalho doméstico, elas têm outras coisas, elas tem outros afazeres que acabam se virando de várias formas. Então, talvez isso que fica um pouco prejudicado, eu não sei. Eu penso que deveria ter vários momentos, como se tem na escola, momentos para compartilhar com outras crianças, também que é impossível. A única coisa que eu tenho certeza é que tem que deixar a televisão desligada.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê na creche?

**Adriana:** Acho que com todos esses momentos. Também momentos das brincadeiras, têm que ser direcionadas, momentos de descanso, momentos da alimentação, da higiene, da sociabilidade com outras crianças, das conversas quando é preciso, das conversas mais pontuais quando é preciso.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças? Quais?

**Adriana:** Existem por essas questões. Na escola, as pessoas estão lá especificamente para o trabalho pedagógico da criança. Em casa, as pessoas não estão o tempo todo disponíveis para isso.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença maternidade? Você usufruiu de licença maternidade, por quanto tempo?

**Adriana:** Sim, é uma garantia da mulher que teve filho, são 4 meses. Se a empresa optar, pode chegar a 6 meses. Eu garanti 5 meses de licença maternidade, porque juntei com as férias para ficar pelo menos cinco meses com ele. É um momento importante, é o momento inicial da vida do bebê e da mãe. Porque é outro ritmo, outro momento são outras experiências, ambos precisam desses momentos para um conhecer o outro, para organizar a nova vida. Eu não tive problema nenhum em voltar trabalhar e meu filho ir para creche, mas eu gostaria de ter ficado mais tempo com ele, mais tempo em casa antes de voltar a trabalhar. Acho que 6 meses é um

tempo bom. Têm pessoas que conseguem abrir mão do trabalho e se dedicar nos primeiros anos de vida à criança, à criança, mas eu acho importante que assim, independente disso, mesmo se eu conseguisse abrir mão do trabalho eu acho que é importante a criança ir para creche. Que não seja o tempo todo, período integral, mas eu acho importante.

**Marta Lúcia:** Considera que este tempo de licença maternidade foi suficiente ou adequado?

**Adriana:** Não, risos!

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo “ideal” de licença maternidade? Por quê?

**Adriana:** Pelo menos 6 meses. Porque é isso, 6 meses a criança ela já está percebendo outras coisas, ela também já indica outras coisas para você. Acho que seria mais fácil deixar aos cuidados, aos cuidados e educação de outras pessoas, também.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença paternidade?

**Adriana:** Pouca coisa. Nem é um direito do pai, porque não tem licença paternidade né?

**Marta Lúcia:** O pai de seu filho(a) usufruiu da licença paternidade? Por quanto tempo?

**Adriana:** Só de 5 dias, que é o que a lei garante.

**Marta Lúcia:** Considera esse tempo de licença paternidade adequado?

**Adriana:** Não, teria que ser mais.

**Marta Lúcia:** O que pensa sobre a ampliação de 5 para 15 dias de licença paternidade?

**Adriana:** Acho que teria ter mais, teria que ser mais tempo, porque é trabalhar também a paternidade responsável, né?

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo que você considera “ideal” da licença paternidade? Por quê?

**Adriana:** Não sei se é o ideal, né? É que são várias questões, mas acho que teria que ser o mesmo tempo da mulher. Porque é isso, trabalhar a paternidade responsável, né? Não é o não trabalho só. Porque tem uma grande responsabilidade na mulher. Porque é isso, a amamentação, essas coisas, mas tem outras coisas que podem ser divididas, que é importante. Sabe é isso, é outro vínculo que se constrói outro tipo de ser pai, que se constrói.

**Marta Lúcia:** Qual o tipo de educação escolhida para educação do bebê?

**Adriana:** Essa educação reprodutora, educação tradicional é o que eu acho que está acontecendo.

**Marta Lúcia:** O que você acha que seria adequada?

**Adriana:** Uma educação libertadora

**Marta Lúcia:** Porque essa escolha?

**Adriana:** Porque é isso, né? Acho que a educação liberta, é que pensa uma transformação, que problematiza as coisas, que possibilita desenvolver melhor e perceber melhor o mundo.

**Marta Lúcia:** Essa foi escolha para o seu filho?

**Adriana:** Não, porque a gente não tem esse tipo de educação libertadora. Quando se têm, os espaços que se tem são para as pessoas privilegiadas. Têm várias creches por aqui, Pinheiros, Higienópolis, que dizem que tem outro tipo de pedagogia. Só que, você tem que ter dinheiro para pagar. Pra pobre, é isso que está posto, a educação tradicional. Então, eu tentei sair um pouco, vindo para o centro. É isso, pelo que conheço das creches na minha região, acho que têm algumas exceções, mas sempre ligadas à igreja, mas a educação que ele tem aqui ele não teria lá.

**Marta Lúcia:** Como se deu essa escolha: você consultou alguém; visitou alguma creche pública; conversou com o pai da criança a respeito desse assunto; cogitou em parar de trabalhar ou sofreu algum tipo de pressão para parar de trabalhar e educar e cuidar pessoalmente do bebê em casa?

**Adriana:** Eu não tive pressão! A pressão foi ter que voltar a trabalhar. Eu fiz a inscrição, e aí, o que acontece, tem algumas creches que você conhece que você acaba preferindo, porque você conhece o trabalho, mas eu fiz uma inscrição para região que demorou depois 8 a 10 meses que não saiu na região que eu moro. Aí eu fui nós fomos no Conselho e na Promotoria. Quando a gente foi à Defensoria, aí a gente resolveu mudar a inscrição para o centro, por uma questão assim, como minha mãe está doente e a mãe dele também está doente, do pai do meu filho, nós não tínhamos alguém que desse um apoio pra gente. Como nós dois trabalhamos no centro, a gente resolveu transferir a inscrição para cá para o centro. Aí a inscrição demorou 2 meses para sair. E saiu nesta escola. Eu cheguei a ir em outras creches aqui, não foi nessa escola, porque eu não conhecia, e quando me ligaram para ir lá, eu fui pedi para conhecer a creche, e já gostei pela própria estrutura e por não ser cheia de grades. Porque é um casarão antigo de [...], que há 25 anos é uma creche. Então é uma creche super conhecida. Eu ouvi de outras mães, porque tem outras creches na redondeza, que ouvi de mães de filhos que o sonho das mães é colocar o filho nessa creche. Então eu me senti mais confiante.

**Marta Lúcia:** Houve algum momento em que você cogitou optar para que o bebê ficasse com avós e avôs (paterno ou materno)?

**Adriana:** Não.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Adriana:** Porque eu acho que ele tem que ir para escola, tem que conviver com outras crianças.

**Marta Lúcia:** Alguém ou outra pessoa se ofereceu para ficar com o bebê ou vocês que solicitaram?

**Adriana:** Não

**Marta Lúcia:** Como é para uma pessoa educar e cuidar do bebê?

**Adriana:** Eu acho que é difícil, tem que estar disposto, tem que ter tempo. O trabalho é todo tempo. Deslocamento da casa para o trabalho, quem trabalha longe, tem que ficar no trabalho, depois tem o deslocamento para casa, tira todo o tempo que você poderia estar dispensando para estar com ele. Então eu acho que é bem difícil administrar isso. É isso, mesmo você estando em casa tem outras coisas que

são necessárias fazer para mulher trabalhadora, né? Ou a mulher pobre que também não dispensa tanto tempo para isso. Então, eu acho que é bem difícil.

**Marta Lúcia:** A creche atende a necessidade de famílias negras? Por quê?

**Adriana:** Não.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Adriana:** Porque não trabalha a questão racial, pelo contrário, ela reproduz preconceito. As professoras reproduzem preconceito nas crianças negras, principalmente, nas meninas quando fala do cabelo, quando falam das bonecas, quando falam das histórias, não querem discutir. A maioria das escolas, as professoras acham que não tem que discutir o racismo, porque o racismo não existe.

**Marta Lúcia:** Você acha que os bebês negros usufruem da creche de modo equivalente aos bebês brancos?

**Adriana:** Não, eles são, muitos casos são tratados com diferenças. As professoras privilegiam os bebês brancos, isso é fatos que a gente vê o tempo todo, situações que a gente vê o tempo todo, que se percebem até nos trabalhos. Às vezes não é o ato com o próprio bebê, mas vai fazer um trabalho de família, você só vê família branca, você não vê família negra, vai fazer uma atividade, só vê características de brancas, não vê negras, e aí é isso. O ambiente escolar é um dos piores reprodutores do racismo.

**Marta Lúcia:** Com relação ao bebê negro e à criança pequena negra, o que você pensa sobre eles na creche?

**Adriana:** Eles são, na maioria das vezes, subestimados, desprivilegiados, tratados com diferença. Teria que ser problematizado de uma outra forma. Hoje, se você tem um leque de informação sobre as questões raciais, materiais diversos. Eu trabalhei com a formação do *kit* da “Cor da Cultura”, que é para trabalhar a lei 10.639/03 nas escolas, mas tem material que dá para trabalhar em creche, na Educação Infantil. Como dá para fazer *download*, eu fiz *download*, disponibilizei na escola, me propus a falar do material, na época se mostraram super abertos, mas aí, sabe, é isso, não vai. O interesse em discutir as questões raciais nas escolas é muito pequeno, nas creches então... E outra, porque acham que não tem que discutir, porque aqui não

tem racismo, não, aqui não têm, as crianças são tratadas todas iguais. Mas não são! Não são!

**Marta Lúcia:** Apenas 24,1% de crianças negras frequentam à creche. Por que tão poucas?

**Adriana:** Por várias questões, até questões familiares, de miserabilidade, de várias coisas, de informação, de condições de chegar os equipamentos, e outra coisa também, acho a questão de ser negro tem uma rede de solidariedade, inclusive familiar, as crianças acabam ficando com os agregados, com as pessoas da própria família, muitas vezes, né? Eu não sei se tem uma, eu não enxergo como uma exclusão do Estado, mas são vários fatores, várias violações de direitos que acabam fazendo com que as famílias não levem as crianças à escola. Não vejo diretamente ligado à creche, mas são várias coisas que antecedem várias negligências que atencem, isso que impedem a criança negra de chegar à creche, elas chegam atrás, inclusive familiares.

**Marta Lúcia:** Qual a posição que os bebês negros e as crianças pequenas negras ocupam na sociedade?

**Adriana:** A mais baixa.

**Marta Lúcia:** O que você pensa sobre isso? Você tem algo acrescentar?

**Adriana:** A gente vive num país racista, em um mundo racista e o Brasil é extremamente racista. As mulheres negras estão na base da pirâmide social e junto às crianças, porque as crianças por mais discussões que tenham, a gente tem o ECA há 24 anos e O ECA não é implementado, tem violação de direitos de crianças e adolescentes, e as crianças sofrem o racismo, muito, muito, muito e não conseguem perceber isso. As crianças negras crescem sofrendo racismo, não entendem o que é isso, e só vão perceber isso depois de muito tempo. Então, eu sofri muito racismo na escola, só que eu não tinha dimensão do que era isso. Eu só fui entender depois que eu comecei a participar de grupos, e entender e discutir a questão racial. Então, eu vejo que as crianças de hoje, principalmente de nós que estamos discutindo a questão racial, terá outras possibilidades de defesa que nós não tivemos.

**Marta Lúcia:** Você tem algo a acrescentar?

**Adriana:** As crianças não são tratadas como indivíduo, elas são tratadas como uma coisa que ainda não existem, são tratadas como nada, ou como mini adultos. É, avançou muita coisa, avançou com certeza, mas ainda assim, as crianças são negligenciadas em seus direitos, em todos os sentidos, sofre racismo todo tempo, nos hospitais, nas escolas, nos espaços.

**Marta Lúcia:** Participa ou já participou de algum movimento social negro?

**Adriana:** Sim, mas não era movimento negro, mas era um coletivo em que todos eram negros, que discutia a questão racial e que tinha envolvimento com o movimento negro, inclusive.

**Marta Lúcia:** E quais as temáticas do movimento negro nas reivindicações políticas e para quais faixas etárias?

**Adriana:** Para todas, porque a gente era um coletivo que estava discutindo racismo, as relações raciais.

**Marta Lúcia:** E as principais temáticas eram?

**Adriana:** Eram questões raciais, ECA, gênero, não era um grupo específico, não era o movimento negro, era um coletivo de jovens que tinha como questão central discutir, raça, classe e gênero.

**Marta Lúcia:** E quais eram as faixas etárias?

**Adriana:** Para todas, porque a gente dava oficina de direitos humanos, oficina de *Hip Hop* às crianças, dávamos formação para professor, dava oficina de DST/AIDS para jovens. Era um grupo que conseguia se articular bem.

**Marta Lúcia:** O que você acha disso?

**Adriana:** É importante, porque a gente vive num país racista, fascista, conservador que reproduz o tempo todo, a violência. Tem uma política de genocídio, extermínio do jovem negro, ou você mata ou você encarcera. Então é uma coisa que começa desde a infância, negligência os serviços que têm que ser garantido às crianças, no caso, da escola, saúde, espaço de lazer, esporte e isso vai até a fase adulta. E se tem uma política que ou você encarcera ou você mata, não é à toa que se discute a

maioridade penal, a redução da maioridade penal, e não é para todos os adolescentes. E para os adolescentes pobres e na maioria negros. Porque o projeto que eu trabalho é um convênio com a Fundação (...), a maioria que estão lá, todos são pobres e a maioria são negros, que veio de um ciclo de violência, que não é só ciclo da família, é um ciclo de violência do Estado, desde a sua infância. Então, tem que discutir, tem que reivindicar cotas sim, tem que reivindicar políticas de ações afirmativas, porque não é acabar com o racismo, porque o racismo é uma compreensão de mundo, apesar de ter sido uma coisa pensada, um projeto pensado, né? Só que é tentar minimizar uma diferença que é gritante. A população negra tem uma diferença gritante em relação à desigualdade com a população branca. Então, tem sim, que reivindicar, tem que exigir. Só que é isso, as coisas não serão dadas se você não brigar muito por elas. E a gente tem várias experiências, as políticas de ações afirmativas, o Estatuto da Igualdade Racial, a lei 10.639/03, tudo isso é conseguido a muito custo, só que quando vem, vem de uma forma que não é aquela que realmente tinha que ser.

**Marta Lúcia:** Você tem algo acrescentar sobre esse assunto?

**Adriana:** Acho que não. Mas acho que também, tem que pensar muito na formação de professores, né? A lei não garante que dentro da sala de aula sejam trabalhadas algumas questões. É uma questão de formação, formação mesmo, de divisão de mundo. As pessoas são preconceituosas, os professores reproduzem o preconceito, então é uma questão de divisão de mundo. Não é uma lei que vai mudar, ou uma formação, mas é pensar que a formação é um processo de mudar o pensamento. Ela é um processo de mudar a visão de mundo, né? E as pessoas entenderem isso também! É preciso questionar o tempo todo. Se o meu filho sofrer racismo na escola, a escola será questionada, ou se eu ver outra criança, a escola vai ter que ser questionada, vai ter que ser problematizada. Não dá para fazer de conta que não existe. Existe, está aí o tempo todo. “Não é à toa que somos considerados diferentes. Quando meu filho entrou na escola, eles acharam que eu e o pai dele vendia artesanato. Aí eu perguntei, por quê? Eu sou professora e o pai dele é metroviário. Eu quero saber por que vocês acharam isso? Eu quero entender por que vocês acharam que a gente vive de artesanato. Responderam: porque não sei, vocês são diferentes. Eu respondi: diferentes por quê? Eu não tenho três braços. Então, é isso, é porque você vê o cabelo que não é padrão, você vê o modo de viver

que não é o modo padrão, as músicas que escuto não são as músicas padronizadas. É isso, infelizmente, a escola é um espaço de deseducação, porque reproduzem o tempo todo várias coisas. Mesmo aquelas que ainda se pré dispõem a pensar diferente, mesmo assim, reproduz um monte de coisas. É isso, tem que ser questionado e problematizado o tempo todo e, na medida do possível, estar dentro discutindo, né? É isso, mas o mundo é muito cruel, né? As mulheres trabalham pra “caramba”, fora de casa e dentro de casa e não têm, muitas vezes, tempo para pensar em outras coisas. Isso é muito cruel para ambos, para os filhos e para os pais.

**Marta Lúcia:** Obrigada Adriana, eu agradeço a participação, são informações valiosas que você disponibilizou, esperamos contribuir com o futuro.

Obs. Nesse momento, terminou o áudio, porém Adriana agradeceu a oportunidade de participar e espera receber uma cópia do trabalho assim que defendido.

**Transcrição da segunda entrevista: Joana**

**Marta Lúcia:** Boa tarde, meu nome é Marta Lúcia da Silva, estou desenvolvendo uma pesquisa no NEGRI, Núcleo da PUC, sobre “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos”. Nós agradecemos sua participação e vamos à entrevista.

**Joana:** Tá jóia vamos lá.

**Marta Lúcia:** Qual o seu nome?

**Joana:** Joana [...].

**Marta Lúcia:** Agradecemos por ter aceitado à participação nesta pesquisa, “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de criança de até 3 anos. Gostaria de saber se você já participou de alguma pesquisa acadêmica?

**Joana:** A nível de TCC, mestrado e doutorado não. O que a gente faz, sou assistente de formação, então, o que a gente faz, geralmente, é dar entrevista para estudantes do Serviço Social, mais por conhecimento da profissão, alguma coisa assim, nesse sentido.

**Marta Lúcia:** Qual a sua idade?

**Joana:** 29 anos

**Marta Lúcia:** Qual a sua nacionalidade?

**Joana:** brasileira.

**Marta Lúcia:** Qual a sua cor/raça?

**Joana:** negra.

**Marta Lúcia:** Residente em qual bairro?

**Joana:** [...] Zona sul.

**Marta Lúcia:** Qual a sua escolaridade?

**Joana:** Eu tenho pós-graduação completa em trabalho social com família e a formação primeira é Serviço Social.

**Marta Lúcia:** Qual o seu estado civil?

**Joana:** Eu sou separada.

**Marta Lúcia:** Qual a sua profissão e ocupação?

**Joana:** Hoje, eu sou funcionária pública, meu cargo na prefeitura é especialista em assistência em desenvolvimento social, com formação em Serviço Social.

**Marta Lúcia:** Qual o seu local de trabalho?

**Joana:** Eu trabalho na [...] na Zona Leste [...].

**Marta Lúcia:** Qual a religião da família?

**Joana:** Sou umbandista.

**Marta Lúcia.** Qual a idade do seu bebê?

**Joana:** 3 anos

**Marta Lúcia.** Você poderia descrever o que é um bebê?

**Joana:** Uma coisinha pequenininha, risos. Acho que, na verdade, um bebê requer mais cuidado do que uma criança maior, mas eu vejo meu filho como um bebê. Ele tem 3 anos, mas ele tem uma autonomia muito maior que um bebê, porque eu lembro que quando ele era bebezinho de colo, ele dependia de mim para tudo. Era para o banho, pra comida, pra qualquer necessidade dele, por menor que fosse ele precisava desse cuidado muito maior. Que hoje, numa idade mais avançada, dessa primeira infância, ele não precisa. Então, eu acho que o bebê é um ser que requer mais cuidado.

**Marta Lúcia.** Você poderia descrever o que é uma criança pequena?

**Joana:** Então, eu acho que hoje meu filho é uma criança pequena, né? Ele não é um bebezinho, mas ele é uma criança em formação. Ele ainda precisa de mim para algumas coisas, enfim, ele não consegue fazer tudo sozinho. Ele tem uma autonomia maior, eu acho. Ele consegue, ele está com fome, ele consegue ir lá e comer alguma coisa. Mas enfim, eu acho que esta questão de autonomia é que avança um pouco nesse sentido de bebê e criança pequena.

**Marta Lúcia.** Existem diferenças entre o bebê e a criança pequena?

**Joana:** Eu acho que é isso, questão de autonomia. Hoje, o Guilherme, escolhe a roupa que quer usar. Ele faz negativo para alimentação, eu não gosto disso, eu não quero isso. Bebezinho é que você vai lá, ele come e fica tranquilo. O Guilherme, não, ele já é maiorzinho. Ele já tem algumas tomadas de decisão.

**Marta Lúcia.** Quais seriam essas diferenças?

**Joana:** Acho que agora, no sentido da educação, ele também exige muito mais de mim, né. Eu acho que, neste sentido, também muda bastante do bebê, porque os bebês têm lá suas vontades, mas eles não conseguem se expressar. O meu filho, ele consegue se expressar. Até os sentimentos né, a raiva, o amor, muito mais, de uma forma muito mais clara que antes.

**Marta Lúcia.** Qual seria a faixa etária de um bebê?

**Joana:** Eu acho que de 0 a 1 ano, eu acho que ainda é um bebê.

**Marta Lúcia.** Qual seria a faixa etária de uma criança pequena?

**Joana:** Eu acho que de 1 a 6 anos, mais ou menos. E daí, eles começam ficar maiorzinhos. Acho que de 1 a 6.

**Marta Lúcia.** Como você se instruiu ou aprendeu sobre a educação e cuidado para com o bebê?

**Joana:** Então, na verdade, a gente pega as experiências vividas pelas pessoas próximas e eu li um livro que chamava “Encantadores de bebês”. Eu li esse livro porque meu primeiro filho, enfim, eu e meu ex-marido, a gente não tinha experiência. E a gente não queria escutar tudo o que diziam né. A gente queria criar nosso filho com a nossa carinha, com o nosso jeito. Aí, a gente leu esse livro e ajudou bastante.

**Marta Lúcia.** Como você acha que um bebê gostaria de ser educado e cuidado?

**Joana:** Então, acho que daí, um bebê ou uma criança pequena como a gente está tratando aqui, eu acho que com amor né, acho que a gente tem que dar amor, a segurança, mas acho que eles têm que ser respeitado porque eles também têm vontades, né? Acho que assim, dar amor, respeito e segurança.

**Marta Lúcia.** Do que um bebê necessita?

**Joana:** Eu acho que quase uma atenção integral. Assim, porque ele é muito dependente, então, assim, ele precisa de uma atenção muito grande, do pai, da mãe, sim. Mas, enfim, no sentido de cuidados, né? Do cuidador, de quem cuida. Muitas vezes, quem faz o papel é a escola também, né? Porque a gente não pode estar perto o tempo inteiro.

**Marta Lúcia.** Qual seria a melhor maneira de educá-lo?

**Joana:** O bebê, eu acho que desde sempre, você tem que aprender impor limites né? Eu estou vivendo uma fase bem difícil com o meu filho, sobre essa coisa, mas acho que é impondo o limite, mostrando que o limite não é uma forma de cortar ele, né? Assim, não achei uma palavra melhor para dizer, mas uma forma de educar e que ali tem muito amor também, neste processo inteiro, né? Que não é um processo só de olha, eu só brigo. Não. Eu brigo por que eu quero que você seja um cara legal. Eu quero que você cresça um adulto do bem, né? Essas coisas!

**Marta Lúcia:** Você acha que a sociedade ou o Estado tem algum dever/responsabilidade para com os bebês e as crianças pequenas?

**Joana:** Olha, eu acredito que sempre vou acreditar que tem. A questão da educação, né? Por que é assim, a gente educa em casa, mas a educação da leitura, da escrita, da literatura, seja lá o que for, ela vem ou pelo menos deveria vir. Não é o meu caso, que tenho que pagar escola particular para o meu filho, por uma série de outras questões, mas ela tem que vir lá do governo, né? É o que tem que se oferecer como base, é a sociedade como um todo que dá exemplo. A gente é exemplo o tempo inteiro. Eu sou formadora de opinião por uma questão de formação escolar mesmo, mas a gente é exemplo o tempo inteiro. Então, tudo o que eu faço reflete no que o outro está vendo, né? Então eu acho que é essa a nossa responsabilidade comportamental mesmo, como a sociedade. Para você conseguir criar uma pessoa leal, ali na frente, né? Enfim...

**Marta Lúcia:** De quem seria essa responsabilidade? E quais seriam?

**Joana:** Então, eu acho que todo mundo é responsável por tudo, assim grosso modo, né? Acho que nós pais somos responsáveis pela questão. A escola não educa 100%, não adianta. Ele vai à escola, vai aprender leitura escrita, as coisas dele, mas as questões de valores, éticos, morais, isso ele vai aprender na rua também. Ele vai

aprender dentro de casa, é uma construção. Ele pode chegar lá na frente e achar que não é bacana desconstruir aquele valor para construir um outro né? Por que ele vive em um meio que o influencia de certa forma, de repente, mas eu acho que a responsabilidade sempre vai ser de todo mundo, porque a gente é espelho uns para os outros, né? Eu digo que a gente enquanto pais, enquanto profissional, enquanto cidadão, você sempre vai servir de exemplo para outro, pois a gente vive em sociedade, né? A gente vive junto, a gente tem a troca, então eu acho isso!

**Marta Lúcia:** As crianças brasileiras de 0 a 3 anos têm direito à creche desde a Constituição Federal de 1988. No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o percentual de taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era de 23,5%, já para as crianças com idade de 4 a 5 anos, a taxa chegou a 80,1%. O que você pensa sobre isso?

**Joana:** Então, na verdade é assim. A minha profissão me mostra bastante também, né. Nós temos mães que chegam aí, ai não tem trabalho, eu vivo de benefício social, ou seja, bolsa família, renda mínima, porque não consigo colocar meu filho na creche, não tem vaga é sempre isso, não tem vaga e vai para lista de espera. Eu passei pela experiência. Quando o Guilherme nasceu, ele tinha de 2 a 3 meses, eu o coloquei na lista de espera da creche. Aí saiu uma creche muito longe da minha casa. Eu moro num extremo, trabalho em outro, como eu iria fazer para colocar este garoto na creche e buscá-lo na creche? Eu sou sozinha, sou separada. O pai dele mora muito longe, então eu teria que me virar. Então, por este motivo, se eu não tive acesso creche, eu perguntei, olha tem um CEU, muito perto da minha casa. A gente não pode, de repente, ver a proposta e tal e não a vaga que saiu é essa? Bom, eu dei negativo para vaga. Então a gente vê, o meu trabalho me mostra e a minha experiência pessoal me mostra que não tem vaga, o que é muito ruim. Porque eu acho que esse período é um período que você é ensina muita coisa pra criança, né? É uma formação muito grande. Então, esse tempo você vê a diferença de uma criança que vai à escola, à creche e de uma criança que fica o dia inteiro com os pais, ou com as avós. A questão do desenvolvimento acho que fica muito prejudicado.

**Marta Lúcia:** Por que os adultos, em geral, não se preocupam ou não se mobilizam pela questão dos direitos dos bebês e das políticas sobre creche?

**Joana:** Acho que, na verdade as pessoas não são instruídas, né? Eu acho, porque se vê a questão de oferecer a educação vinda do Estado, não se vê como um direito, ou às vezes até se vê como direito, mas, enfim, as pessoas não sabem reivindicar direito. As pessoas falam: Aí já estão me dando a creche, eu ainda vou lá fazer um pannelo para o prefeito, para pedir mais vaga? Vai que ele tira as outras [vagas] que já têm né? A gente que trabalha com essa questão de direitos muito viva, a gente vê isso. As pessoas não têm movimento, porque elas não entendem isso como política e direito, é um favor. Fica sempre vista como um favor. Então, eu acho que é isso, as pessoas não têm discernimento, elas não têm o conhecimento de até onde elas podem ir e o poder que elas têm indo, então acho que barram aí, então eles não vão (risos).

**Marta Lúcia:** Como os adultos, incluindo os políticos e a sociedade em geral, poderiam se mobilizar para procurar atender os direitos dos bebês e agir mais ativamente em relação às políticas de creche?

**Joana:** Eu acho que sim. Deveria haver um grande movimento, porque as coisas têm que ser grandes, para surgir algum efeito. Eu acho que é isso, levantar um estudo são tantos por cento. Então, a gente quer marcar uma reunião com uma autoridade porque, isso que tem que ser discutido. A autoridade não precisa tirar uma creche do bolso e colocar lá no bairro, mas assim, vamos trabalhar com as perspectivas, né? Então, daqui a tanto tempo, a gente tem taxa de natalidade, a gente tem muitos dados para provar por A + B que as coisas precisam ser construídas, que os equipamentos precisam estar aí, só que quem sabe trabalhar não tem interesse, e quem tem interesse não sabe trabalhar com os dados. Acho que tinha que casar essas duas idéias, interesses com a leitura dos dados para chegar em quem tem que chegar e ter um impacto, né? Ser um movimento significativo, então falta muito é de instrução às pessoas, para quem está lá na ponta, quem realmente precisa do serviço. Quem está aqui, quem dá o serviço, sabe que precisa disso, é claro, mas quem tá lá na ponta, não tem instrução de como reivindicar, aí, de repente não surge o efeito.

**Marta Lúcia:** Você se preocupa ou se mobiliza nesse sentido? Por quê? Como?

**Joana:** Olha! Eu como te falei, eu pago escola particular para o meu filho. Por esse motivo, ele não teve acesso à educação pública. Eu não faço movimento, mas a

gente quanto assistência social, formador de opinião, enfim, inserido nesse movimento social, a gente fomenta as pessoas, o grupo para que eles vão atrás dos direitos. Então olha, um grupo de mães arranja mais mães, vamos se juntar ao Conselho Tutelar. Vamos chegar a quem é de direito, saber pra que venham os benefícios, o direito à educação. Mas estar inserida, realmente não.

**Marta Lúcia:** Você tem ou já teve envolvimento com algum movimento social?

**Joana:** Diretamente não. A gente é como eu falei, mais em fomentar as idéias para os grupos.

**Marta Lúcia:** Quais os temas?

**Joana:** Não sei.

**Marta Lúcia:** Ao escolher o(a) candidato(a), você pesquisou ou pensou no plano de governo quanto à educação e cuidado do bebê e da criança pequena? Por quê?

**Joana:** Então, roubada, né? Você escolher candidato? Mas enfim, você sempre vai olhar. Uma proposta que me chama muito atenção é a proposta da educação, porque eu acho que é a base. Aí é outra coisa que me chama atenção é a assistência, porque estou envolvida. Então, eu sempre olho pra vertente da educação, o que está sendo oferecido no geral.

**Marta Lúcia:** Quando de sua votação política, alguma vez você pensou no direito da criança pequena à educação e ao cuidado? Por quê?

**Joana:** Então, eu acho que, talvez eu não tenha me aprofundado tanto à criança pequena né? Mas assim, a educação mudou da creche ao ensino médio, né? Eu acho que nesse sentido, mas talvez não tão voltado à questão da criança pequena, assim.

**Marta Lúcia:** Você cobra do poder público, ações e políticas específicas de direito que possam vir a favorecer seu(a) filho(a), bebês em geral e crianças pequenas? Como?

**Joana:** Eu estou muito inserida, né nessa questão, No trabalho que a gente desenvolve, hoje não mais, porque eu cuido de outra parte burocrática, mas quando eu estava no atendimento direto à população, enfim, a gente faz encaminhamento, a

gente dá orientação. Se a orientação foge da nossa competência, a gente faz os encaminhamentos necessários, então é mais nesse sentido.

**Marta Lúcia:** Quais as expectativas que você tem em termos de políticas públicas de educação e cuidado para bebês, para crianças pequenas no Brasil?

**Joana:** As expectativas nesse país são coisas difíceis. Também, né? Bom você tem que ter, por que se não, você deixa de viver. Viver em um mundo paralelo. Mas o Brasil é muito devagar na educação, seja de criança pequena, seja de jovens ou adultos, enfim. Então, é na verdade eu nem sei se tenho expectativas. Eu quero sim ver uma coisa bacana acontecer, eu quero todas as crianças que eu atendo inseridas na educação, enfim. Mas eu vejo uma coisa assim, tão distante.

**Marta Lúcia:** E para o município de São Paulo?

**Joana:** Eu acho que entra nessa rota, né? Na verdade, também vejo uma coisa bem assim, vejo crianças nascerem o tempo inteiro. O tempo inteiro a gente trabalha com bolsa família. Todos os dias vêm uma mãe dizendo eu quero inserir meu filho que nasceu. A gente vê os equipamentos de educação sendo construídos de forma quase parando, bem a longuíssimo prazo. Está bem complicado!

**Marta Lúcia:** Você enxerga os bebês, as crianças pequenas como pessoas, cidadãos de direitos? Como?

**Joana:** Desde a concepção, não tenho dúvida. Desde a concepção eles são.

**Marta Lúcia:** Sendo cidadãos de direitos, o que você acha que falta na sociedade para os bebês, para as crianças pequenas?

**Joana:** Ah! Eu acho que falta tanta coisa. Acho que falta a questão da educação, acho que falta a questão do lazer, acho que falta a educação de conhecimento de legislação sobre crianças, acho que falta uma “porrada” de coisas.

**Marta Lúcia:** O que seria melhor em termos de educação e cuidado para essa faixa etária?

**Joana:** Então, é uma faixa que eu acho que, pelo meu filho, eu acho que eles precisam de muito estímulo, eu acho que eles precisam de, porque eles são extremamente elétricos, essa geração toda. Acho que eles precisam ser estimulados

o tempo inteiro. Eles precisam ter coisas muito dinâmicas, não dá para todo dia fazer a mesma coisa, todo dia assistir o mesmo desenho. Eu acho que eles precisam de coisas muito dinâmica, de atividades muito dinâmicas, num todo, não só na educação, mas no lazer. Eu acho que eles precisam gastar energia, precisam se movimentar precisam ter atividades diversas.

**Marta Lúcia:** Que tipo de sociedade você gostaria que os bebês e as crianças pequenas vivenciassem?

**Joana:** Aí, uma sociedade de garantia de direitos, né? De respeito. Eu acho que é aquilo, é o exemplo, né? Então, eu queria uma coisa harmoniosa, né? E quando eu falo em harmonia, não falo em tudo calmo, porque dentro da harmonia a gente tem o conflito, mas uma coisa gostosa sabe de se viver. Um lugar bacana, onde as pessoas tivessem conhecimento que eu acho que é super importante. Se você não vai atrás do conhecimento, ele não vem até você, né? Por que ninguém faz questão que ele venha, né? Então é assim, o estímulo, porque a gente tem pais que não tiveram as oportunidades e que também não estimulam os filhos a terem, né? Então, que eles estivessem por outras vias, de repente, pela via da educação, né? Com os estímulos para que crescessem também.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre creche?

**Joana:** Então, a creche é um espaço público, né? Que as crianças ficam não sei se precisar o período, essas coisas, durante um tempo. São cuidadas dentro de suas necessidades de trocas de fraldas, alimentação e tal, e também são estimuladas e desenvolvidas na sua questão pedagógica e todas essas coisas.

**Marta Lúcia:** O que é, para que serve e a quem é destinada a creche?

**Joana:** Então, a creche é um direito da criança. Como a gente sabe, não é da mãe que trabalha, mas sim da criança, de vivenciar dentro daquele espaço, e, agora para quem ela se destina, não sei se precisar, se é do 0 aos 3, acho que é do 0 a 3 anos a faixa etária. Não sei muito bem, mas depois eles vão para a EMEI, é isso, do 0 aos 3 anos.

**Marta Lúcia:** Conhece alguma creche no seu bairro?

**Joana:** No meu bairro têm que eu sei 3, que eu conheço.

**Marta Lúcia:** Você conhece alguém que utiliza a creche?

**Joana:** Sim, as minhas primas têm filhos na creche.

**Marta Lúcia:** O que você já ouviu falar/comentar sobre creche?

**Joana:** Então, antes a gente tinha medo da creche, né? Porque a creche era um depósito de crianças era o que se falava. Os filhos das minhas primas frequentam e são tão estimulados quanto meu filho que frequenta uma escola particular. Tem as atividades, não ouço. Assim, obvio, é um número absurdo de crianças, para um número pequeno de profissionais, mas não vejo grandes críticas a respeito do lugar não.

**Marta Lúcia:** Você tem alguma impressão ou alguma avaliação sobre creches no município de São Paulo?

**Joana:** Olha, eu nunca estive inserida diretamente, mas eu acredito que não sejam ruins não, eu sei que tem algumas que é administração direta outras organizações que assumem né? Mas eu acho que os profissionais que fazem o lugar, então não sei como. Eu não vivi de perto, eu não tenho uma avaliação pra te falar.

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de qualidade para você?

**Joana:** Eu acho que é um lugar que você possa deixar seu filho com tranquilidade, que você sabe que ele vai ser bem cuidado, que ele vai ser alimentado. Se tiver algum remédio para administrar, eles vão administrar que ele tenha um aprendizado, né? Que ele seja estimulado desenvolvido e aí em todos os sentidos, no social, no pedagógico. É acho que é isso!

**Marta Lúcia:** O que a creche deveria oferecer para os bebês e as crianças pequenas se sentirem bem?

**Joana:** Acho que um ambiente acolhedor, né? Todo lugar que a gente vai, tem que ser um ambiente acolhedor, tem que ser pessoas que passam segurança para eles, referência, as pessoas têm que ser referências que eles sabem que podem confiar.

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de má qualidade?

**Joana:** Olha de má. Bom, acredito que você não tenha profissionais qualificados, que você não tenha uma alimentação adequada, que o espaço físico não esteja de acordo com as necessidades daquele grupo de crianças, acho que é isso!

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê na creche? Você colocaria o bebê em uma creche pública?

**Joana:** Então como eu te falei tive aquela tentativa, mas por conta da distância, não coloquei. Hoje, meu filho está bem na escola particular, ficam 12 horas na escola, das 07hs às 19hs, porque eu trabalho muito longe. Mesmo que eu quisesse, fosse uma creche maravilhosa, não teria possibilidade por conta do horário. Se tivesse de acordo com o meu horário, eu colocaria.

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê em uma creche de período integral?

**Joana:** É o que eu preciso, só posso colocar na de período integral.

**Marta Lúcia:** Você recomendaria a creche pública para outros pais, bebês e crianças pequenas?

**Joana:** Acho que sim, mesmo que a creche não esteja nos moldes que a gente espera, os pais têm o direito de ir lá e reclamar e fazer com que aquilo melhore, certamente.

**Marta Lúcia:** O que você acha da oferta de vagas em creche?

**Joana:** Amadora né? Porque são pouquíssimas, pouquíssimas. Chega ser uma piada, versos a quantidade de crianças que a gente tem aí fora do equipamento da creche.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre a creche pública e creche particular? Quais seriam essas diferenças?

**Joana:** Sim, existem.

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas diferenças?

**Joana:** Meu filho tem uniforme, o meu filho fica período integral, né? Acho que essas duas são as básicas, fora os gastos imensos que tenho com a escola particular, que é o curso apostilado, não sei o que, muitos gastos exorbitantes.

**Marta Lúcia:** Por que elas existem?

**Joana:** Eu acho que é assim, a escola particular ela te oferece coisas que a pública não te oferece. Ela te oferece uma equipe de 12 horas para cuidar do seu filho, e a pública, enfim ela não vai te oferecer isso. Ela tem um período fechadinho para funcionar, existe porque os moldes são diferentes mesmo. A particular você está pagando, você tem que ter umas regalias, né?

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre os bebês que frequentam a creche pública e os bebês que frequentam a creche particular? Quais seriam essas diferenças?

**Joana:** Olha! Eu acho que não. Assim na questão de aprendizado. Por exemplo, a creche particular, uma coisa que tem é mais passeio, então eles têm uma vivência de lazer maior, mas você paga por isso né? Mas na questão de aprendizado, do estímulo pelo que conheço, não vejo.

**Marta Lúcia:** Qual seria a idade ideal para um bebê começar a frequentar a creche?

**Joana:** Quando acaba a licença maternidade da mãe, risos... Eu acho que aos 7 meses ela já pode ir, acho que é tranquilo.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê em casa?

**Joana:** Com menos estímulo, porque você vai balançar o bebê, ou colocá-lo para assistir uma televisão. Ele não vai ter uma possibilidade de vivenciar um jogo, um brinquedo de montar, você vai dar na mão dele, dificilmente uma mãe que está em casa vai ter tempo de sentar e ficar montando bloquinhos lógicos com o seu filho. Você vai aproveitar para lavar uma roupa, para fazer uma coisa, então acho que é o estímulo, que é muito maior quando eles estão no espaço da educação.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê na creche?

**Joana:** É isso, estimulado, é a vivência com outras crianças, que eu acho isso riquíssimo, questão de estreitar os círculos sociais.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças? Quais?

**Joana:** Então, eu acho que é basicamente isso mesmo, a criança que fica em casa ela acaba sendo mais lerda, não é lerda a palavra, acho que mais devagar, menos ativa. Sabe a criança que vai para a escola é muito mais esperta, muito mais esprevidada, esperta até demais, às vezes.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença maternidade?

**Joana:** É o período que a mãe fica em casa para cuidar do bebê, desde que ela seja trabalhadora pública ou celetista, no nosso caso, é de 6 meses, mas na CLT acho que são 4 meses.

**Marta Lúcia:** Você usufruiu de licença maternidade? Por quanto tempo?

**Joana:** Fiquei 6 meses de licença.

**Marta Lúcia:** Considera que este tempo de licença maternidade foi suficiente ou adequado?

**Joana:** Eu sempre vou achar que não. Porque eu queria ficar um ano de licença maternidade, mas assim, dentro das necessidades do bebê, é para me sentir segura para que ele fosse para outro espaço que não seria só, os dos meus braços. Eu acho que foi tranquilo, acho que 6 meses deu para levar.

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo “ideal” de licença maternidade? Por quê?

**Joana:** Olha, 1 ano. Se fosse para te falar, porque você acompanharia uma etapa super importante. Eu não vi os primeiros passos do meu filho, foi à escola que viu e me contou que ele começou a andar. Então, eu acho que até 1 ano, você pegaria essa fase de Ah! Ele está andando, as primeiras palavras, essa coisa toda gostosa. Você seria a primeira a ver aquilo, ninguém iria te contar o que aconteceu você ficaria esperando isso acontecer na sua casa, acho que 1 ano, eu acho isso.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença paternidade?

**Joana:** São os 5 dias que o pai fica em casa a contar do dia do nascimento da criança.

**Marta Lúcia:** O pai de seu filho(a) usufruiu da licença paternidade? Por quanto tempo?

**Joana:** Na verdade, o chefe do meu ex-marido foi bem bacana, ele ficou dez dias em casa.

**Marta Lúcia:** Considera esse tempo de licença paternidade adequado?

**Joana:** Mas ele deveria ficar os 6 meses comigo. Não, acho que é pouco. Acho que é pouco, porque é assim, eu acho que ele tem que ter a mesma vivência que a mãe, ele é pai, tudo bem, que é a mãe que tem o leitinho, mas eu acho que ele deveria ficar um tempo maior para se apropriar daquele ser que está chegando. Eu acho que é pouco.

**Marta Lúcia:** O que pensa sobre a ampliação de 5 para 15 dias de licença paternidade?

**Joana:** Ótima! Ainda acho que 15 dias seria pouco, um mês seria bom pra gente, vai.

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo que você considera “ideal” da licença paternidade? Por quê?

**Joana:** Eu acho que um mês estaria bom. Ele iria conhecer aquele bebê, ele iria conseguir ver o contexto das coisas que ele precisava, porque 5 dias, o bebê acabou de nascer, e não dá para você conhecer, sabe assim, e se apropriar daquele ser novo na sua vida. Eu acho que um mês ele conseguiria ver quais as necessidades, ver como se dá a vivência com aquele bebê mesmo, dar o banho, que horas dar o “mamá”, como ele reage com “x” situação, tal acho que 1 mês daria depois ele pode ir trabalhar também.

**Marta Lúcia:** Qual o tipo de educação escolhida para educação do seu bebê?

**Joana:** No período que eu fiquei em casa, e até hoje, na verdade, eu converso muito com o Guilherme, não bato de vez em quando eu perco o equilíbrio e grito, mas eu procuro sempre uma coisa de mostrar para ele o porquê não fazer, o porquê fazer, qual o benefício, qual a consequência, eu dialogo muito com ele, assim, eu caminho nessa direção.

**Marta Lúcia:** Por que essa escolha?

**Joana:** Por você não poder bater, você tem o ECA... Risos, brincadeira, né? Não é por isso não. É porque acho que é uma forma, eles são pessoas em formação eles têm uma habilidade de entendimento, de gravar a informação muito fácil. Então, é aquilo, não pode pegar essa caneta, por que isso, isso e isso. Se você falar isso 3 vezes, na quarta vez ele vai pegar e você vai perguntar para ele por que não pode pegar a caneta, ele vai te falar todo o texto que você falou para ele, então é uma forma de entendimento bárbara que eles têm. Acho que a forma, ao meu ver é a forma mais correta é o diálogo e sempre será.

**Marta Lúcia:** Como se deu essa escolha: você consultou alguém; visitou alguma creche pública; conversou com o pai da criança a respeito desse assunto; cogitou em parar de trabalhar ou sofreu algum tipo de pressão para parar de trabalhar e educar e cuidar pessoalmente do bebê em casa?

**Joana:** Não. Na verdade, desde a gravidez foi decidido que o Guilherme iria para escola quando vencesse a licença maternidade. Não se tinha escolha, não tinha quem cuidasse, não queria que alguém cuidasse, pela questão do estímulo mesmo. Eu acho que lá é o lugar bárbaro para se estimular. Então, a escolha foi feita em cima disso.

**Marta Lúcia:** A escolha foi pessoal ou também recomendada por outros pais de bebês?

**Joana:** A escolha foi pessoal mesmo.

**Marta Lúcia:** Houve algum momento em que você cogitou optar para que o bebê ficasse com avós e avôs (paterno ou materno)?

**Joana:** Não, nunca tive essa possibilidade.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Joana:** Por que os meus pais são idosos, minha ex-sogra trabalha 12 horas. Eu nunca quis, nunca foi um desejo meu, mesmo que tivesse condições, mesmo que eu quisesse não iria acontecer.

**Marta Lúcia:** Alguém ou outra pessoa se ofereceu para ficar com o bebê ou vocês que solicitaram? Quem?

**Joana:** Não, ninguém. Eu já sabia que ele iria para creche.

**Marta Lúcia:** Como é para uma pessoa educar e cuidar do bebê?

**Joana:** Para mim é complicado. Eu acho porque você cria numa diretriz, né? Não que a escolha não faça diferente, mas essa coisa doméstica me preocupa muito. Essa coisa do em casa, vamos fazer assim, vamos fazer assado, uma coisa não muito regrada. De repente umas regras muito diferentes dos comandos que você dá, então eu acho complicado. Sempre vou acreditar que o espaço mais adequado é o espaço escolar, seja pública, ou seja, particular.

**Marta Lúcia:** A creche atende a necessidade de famílias negras?

**Joana:** Olha! E vou falar do ambiente em que eu vivo que é a escola particular que o meu filho estuda. Não vejo nenhum tipo de tratamento de discriminação, nada diferente, o que você vê é um percentual bem menor de pais negros, numa reunião de pais, você consegue perceber, de crianças negras convivendo. Dá para ver essa diferença, mas dizer que atende ou não, nesse sentido, eu não sei te falar, mas assim, que você vê um percentual menor dessa parcela da população, você vê.

**Marta Lúcia:** Por que isso?

**Joana:** Então, eu acredito que daí no caso, no meu caso específico, que é a escola particular, são as condições financeiras mesmo que atravancam, porque a gente sabe que a população negra, ela tem um diferencial aí, na sociedade, na questão da formação, na questão dos bons cargos. Então, nesse sentido, acredito que é a questão financeira mesmo.

**Marta Lúcia:** Você acha que os bebês negros usufruem da creche de modo equivalente ao de bebês brancos?

**Joana:** Dentro da realidade que eu vejo, eu não vejo nenhum tipo de diferença, eu acho que todos estudam e têm acesso da mesma maneira.

**Marta Lúcia:** Com relação ao bebê negro e a criança pequena negra, o que você pensa sobre eles na creche?

**Joana:** Então, eu penso que, se eles estiverem num espaço sério, um espaço de pessoas qualificadas, capacitadas, eles nem vão perceber essa diferença. Se ele

tem uma formação bacana em casa, eles não vão perceber se a pele de uma é mais escura do que a pele do outro. Acho que ninguém vai sofrer retaliação nesse sentido.

**Marta Lúcia:** Apenas 24,1% de crianças negras frequentam a creche. Por que tão poucas?

**Joana:** Eu acho que na creche, em geral, sem especificar a escola particular, é o acesso da população negra eu acho que é sempre mais difícil, mais sofrido, então mora-se em lugares muito distantes, tem-se pouco conhecimento, família muito vulnerável no sentido financeiro, outro também educacional. Então, acredito que eles acabam não sei se de repente no movimento de não ir buscar esse espaço, de não se sentir pertencente desse espaço. Não sei precisar direito, o que seria, mas a impressão que fica é essa.

**Marta Lúcia:** Qual a posição que os bebês negros e as crianças pequenas negras ocupam na sociedade?

**Joana:** Acho que a mesma de um adulto que é negro nessa sociedade, né? A diferença é que as pessoas olham para eles e falam que bonitinho né? Mas acho que é conquistar um espaço todos os dias que você sai de casa, é uma questão de imposição. Eu acho que a diferença é que de repente eles não têm a dimensão do que é ser negro na sociedade. Porque criança, às vezes a gente que acaba partindo para uma questão, você é diferente porque você é negro, e ficar reafirmando isso, eu não sei até que ponto isso é válido, mas acho que ele no geral, na cabecinha deles, eles não devem ter entendimento dessa diferença, mas a gente sabe que eles vão sofrer as conseqüências como a gente sofre né? Pequenos e grandes, a diferença é que olham para eles e falam, que bonitinho, mas a criança loira vai ser sempre mais bonitinha que o seu filho negro, pode ter certeza!

**Marta Lúcia:** O que você pensa sobre isso?

**Joana:** Eu não faço parte de nenhum movimento social, tão pouco movimento negro, mas que ruim né? Na verdade, que ruim que sejamos todos tratados de forma diferente, se somos todos iguais? Se todos são brasileiros, se todos são cidadãos de direitos, todos são iguais. Acho que não tem necessidade de criar diferença

nenhuma, mas enfim, são as coisas que antecedem muito a mim, a sua chegada nesse mundo. Não sei te explicar.

**Marta Lúcia:** Você tem algo acrescentar?

**Joana:** Não! Acho que está tudo bem.

**Marta Lúcia:** Você participa ou já participou de algum movimento social negro?

**Joana:** Não, mas eu tenho muitos amigos que participam, mas diretamente nunca participei.

**Marta Lúcia:** Quais as temáticas do movimento negro nas reivindicações políticas e para quais faixas etárias? Por quê?

**Joana:** Então, na verdade eu vejo que a reivindicação maior é a não marginalização do negro, marginalização não no sentido de marginal, do bandido, mas na questão de ser visto como ser de inteligência menor, por isso não ter todos os, não é nem privilégio, é não ser oferecidas às mesmas coisas que a sociedade branca tem acesso. O acesso é bem restrito. Do pessoal que eu conheço, do movimento negro, é muito maior a reivindicação para jovens, jovens e adultos, enfim por esse reconhecimento na sociedade, questão de cotas, toda essa coisa. Nunca vi nada voltado às crianças, nunca vi.

**Marta Lúcia:** Por que você acha que isso acontece?

**Joana:** Não sei o porquê eles, enfim não tenho. A criança tem entendimento a qualquer momento. Acho que desde que é concebida, mas não sei te falar por que. Talvez, porque as coisas com as crianças sejam mais veladas, de repente, o preconceito seja de uma forma mais velada, então não é algo que está aí, num patamar muito elevado, não é algo de destaque, porque talvez seja um preconceito velado.

**Marta Lúcia:** O que você acha disso?

**Joana:** Acho que inserir a criança no movimento pode ser bacana e pode ser perigoso, né? Porque é o que te falei, as crianças. Meu filho negro brincando com uma criança branca, eles não vão se estranhar porque um tem a pele mais clara e o outro a pele mais escura. Se eu intervir e falar pra ele, olha, vão te achar menor, vão

te achar incapaz porque você é uma criança negra, talvez ele vai introduza isso no grupo, que nunca teve, entendeu? Então, eu fico pensando, por um lado é bacana para ele saber que posição a gente ocupa na sociedade, mas acho que é uma faca de dois gumes. É uma coisa que pode ser boa e pode ser ruim para criança. Acho que depende do momento em que você usa.

**Marta Lúcia:** Você tem algo acrescentar sobre esse assunto?

**Joana:** Não, não.

**Marta Lúcia:** Eu agradeço a sua participação, muito obrigada pelas contribuições serão de grande valia para pesquisa

**Joana:** Eu que agradeço pela oportunidade.

**Transcrição da terceira entrevista: Sara**

**Marta Lúcia:** Boa tarde, meu nome é Marta Lúcia da Silva, como eu havia conversado com você por telefone, pertenço ao Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (NEGRI) da PUCSP, onde fazemos uma pesquisa coletiva sobre educação e cuidado de bebês e crianças pequenas. Essa pesquisa específica é sobre “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de crianças de até 3 anos idade”. Nós agradecemos sua contribuição em participar desta pesquisa.

**Marta Lúcia:** Qual o seu nome completo?

**Sara:** Sara [...]

**Marta Lúcia:** Gostaria de saber se você já participou de alguma pesquisa acadêmica?

**Sara:** Não, é a primeira vez.

**Marta Lúcia:** Qual a sua idade?

**Sara:** 32 anos

**Marta Lúcia:** Qual a sua nacionalidade?

**Sara:** Brasileira

**Marta Lúcia:** Qual a sua cor ou raça?

**Sara:** Negra.

**Marta Lúcia:** Residente em qual bairro?

**Sara:** São Paulo, aqui no [...].

**Marta Lúcia:** Qual o seu grau de escolaridade?

**Sara:** Ensino Superior.

**Marta Lúcia:** Qual seu estado civil?

**Sara:** Olha! Risos, em termos legais eu sou solteira, mas eu estou com ele há 14 anos, acho que sou mais do que casada, risos.

**Marta Lúcia:** Qual a sua formação?

**Sara:** Recursos Humanos/Administração.

**Marta Lúcia:** E do seu cônjuge?

**Sara:** Processamentos de dados.

**Marta Lúcia:** Qual a sua profissão/ocupação?

**Sara:** Coordenadora de atendimento

**Marta Lúcia:** E do seu cônjuge?

**Sara:** Coordenador de TI Tecnologia da Informação.

**Marta Lúcia:** Qual o seu local de trabalho?

**Sara:** Fica na Zona Norte, também, em um laboratório.

**Marta Lúcia:** Qual a religião da família?

**Sara:** Espírita.

**Marta Lúcia:** Qual a idade do seu bebê?

**Sara:** 1 ano e 5 meses.

**Marta Lúcia:** Você poderia descrever o que é um bebê?

**Sara:** O que é um bebê? Eu acho que o bebê é uma criança até, como você falou, né, de 0 a 3 anos, que depende da gente para tudo, né? Depende para se comunicar, não sabe falar, está aprendendo a dar os primeiros passos, então acho que é um bebê. Que ainda não consegue fazer tudo sozinho depende muito de mãe e pai, até dar os primeiros passos, aprender a falar, se comunicar, acho que é isso, isso que é o bebê, né? Tudo bem que a minha mãe fala que eu sou um bebê até hoje, risos.

**Marta Lúcia:** Você poderia descrever o que é uma criança pequena?

**Sara:** Uma criança pequena? Acho que é a partir do momento que ela é menor né? Menor de idade. Creio eu que até mais ou menos uns 12 anos. Acho que pode se considerar uma criança pequena, que ainda não responde pelos seus atos. Eh, pai e

mãe estão aqui para orientá-los ainda. Eu acho que se pode considerar como uma criança pequena, por isso que diferencia entre um bebê e a criança. A criança depois de um tempo já começa a falar, se comunicar, a gente já consegue entender mais a linguagem da criança. Ela é pequena, mas é criança, e o bebezinho ainda não tem toda essa artimanha.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre o bebê e a criança pequena?

**Sara:** Ah, sim! Acho que a diferença ela é bem grande!

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas diferenças?

**Sara:** Acho que conforme eu havia comentado, o bebê está começando, né? Está começando a se comunicar, no início são gestos, aponta, aperta e pega, a criança já não. A criança já fala, mãe é isso, mãe é aquilo, eu quero, eu não quero, eu acho que são essas as diferenças.

**Marta Lúcia:** Qual seria a faixa etária de um bebê?

**Sara:** Um bebê? Eu acho que até uns 2 a 3 anos. Eu acho que a minha está com 1 ano e 5 meses, agora está começando a facilitar mais a nossa comunicação. Que agora ela está falando muitas palavras, ela aponta muito mais coisas, o que ela já não gosta, ela já consegue identificar que ela não gosta. Então é assim, isso aqui eu não vou dar para Isadora, porque eu sei que ela não gosta. Uma outra vez, você força um pouquinho para ver se não é birrinha da criança, mas aí, depois, você percebe que não. Que isso ela não gosta, ela não gosta. Acho que até 3 anos a gente consegue, ela é um bebê ainda.

**Marta Lúcia:** Qual seria a faixa etária de uma criança pequena?

**Sara:** Uma criança pequena, até uns 6 anos é uma criança pequena. Uns 6 anos.

**Marta Lúcia:** Como você se instruiu ou aprendeu sobre a educação e cuidado para com um bebê?

**Sara:** Olha! Na minha gestação, eu tive muito acompanhamento dos meus familiares, né? Como eu acho que você sabe, mãe, pai, adoro avó, risos, sempre dá uma dica, “filha faz assim, filha faz de tal forma”. Na minha gestação, também, o médico que passei Dr. [...], ele sempre fazia palestra sobre isso, indicava como tinha

que fazer tal coisa, então nessa, não foi nenhum tipo de curso, mas participei de uma palestra, no hospital, também, tem a parte de mães, que eles explicam como tem que fazer como dar os primeiros cuidados para com o bebê.

**Marta Lúcia:** Como você acha que um bebê gostaria de ser educado e cuidado?

**Sara:** Ah, para eles, tudo sim, né. Risos! Quando a gente fala não, a gente vê uma carinha feia. Então para eles, é tudo sim. Se não tivesse a palavra não, seria tudo perfeito. Acho que é isso, tem que saber educar, saber à hora de falar não, porque o sim é mais fácil e mais gostoso de falar, mas se a gente não souber a parte do não, e a parte do sim é o que eles mais gostam. Mãe quero bala, sim, mãe pode brincar, sim, aí é mais fácil. Eu acho que é isso, é o sonho deles é o sim mais fácil.

**Marta Lúcia:** Do que um bebê necessita?

**Sara:** Amor, carinho, bastante paciência, porque eles ainda não sabem exatamente o que querem, na verdade quase nada. Então a gente está ali para direcionar. Então acho que, o amor é a primeira parte, depois vem à paciência, a sabedoria para lidar com aquilo, se a gente não tiver esses pequenos, esses pequenos dons, digamos assim, não vai. E a sabedoria, você saber lidar, saber falar um não, à hora certa de falar um sim, a hora de dar um abraço, a hora de brincar. Porque assim, eles têm muita energia. Porque é assim, tem uma hora do dia em que eu chego que eu reservo para ela. Agora é a hora da Isadora. A gente brinca, a gente corre, a gente faz de tudo. Porque é assim, a gente percebe que eles têm essa carência, então se a gente não fizer isso. Falam que bebê é uma vez só, né? Então...

**Marta Lúcia:** Qual seria a melhor maneira de educá-la?

**Sara:** Olha, a gente fala que educação a primeira base vem de casa, né, e a segunda vem da parte de escola, essas coisas. Na parte de casa, eu acho que é o respeito, mostrar para criança respeitar o próximo, principalmente os mais velhos. Porque se eles já estão ali, eles já passaram por aquilo, então acho que ensinando eles o limite da cada pessoa é respeito, limite, humm! Que mais eu posso argumentar? Acho que o respeito em primeiro lugar, ela vai saber os limites das pessoas. E não, não sei o que te falar mais referente a isso! Acho que respeito, né? Acho que é a primeira parte, saber respeitar o próximo.

**Marta Lúcia:** Você acha que a sociedade ou o Estado tem algum dever/responsabilidade com os bebês e as crianças pequenas?

**Sara:** Eu não sei se a palavra seria responsabilidade, mas assim, no atual momento, eu estou com uma briga atrás de vaga de escola para ela. Que até o momento, a Isadora, está com 1 ano e 5 meses, tem a vantagem e o privilégio de ficar com a minha mãe, mas acontece, eu sinto que ela tem a necessidade de ter contato com mais crianças. Então assim, faz exatamente 7 meses que eu fiz a inscrição dela, e ainda não foi chamada. E assim, cada hora que você vai a um lugar diferente, é uma resposta diferente. Ah você tem que ir ao Fórum, você tem que procurar a Vara da Infância, cada hora você tem que ir a um lugar diferente. É assim, hoje essa é a minha briga, hoje estou com advogado marcado agora para o mês que vem, para colocar a Isadora na escola, porque essa é a parte deles, né? Manter a criança em uma escola para ter contato com mais crianças. Sendo assim, ela vai saber onde está o limite, até aonde que ela pode ir saber dividir, porque se não, só em casa, é tudo muito fácil. Então é assim, se ela não tiver convivência na sociedade ela não vai saber. Em casa, o não dói menos do que lá fora. Lá vai ser mais difícil quando ela receber um não. Então, eu acho que é essa é parte do governo, introduzi-la na sociedade, coisa que está meio complicada, que eu não consegui. É assim, a gente teve opção sim, de colocar na escola particular, mas se é direito, eu acho que não é o que a gente tem que fazer. Porque se tudo que é de direito a gente for deixar para trás, deixa eu correr e resolver de tal forma, a gente fica assim, fica mudo, e, aparentemente, tudo lindo. Mas não é o que está acontecendo, então a gente tem que resolver essa parte.

**Marta Lúcia:** De quem seria essa responsabilidade?

**Sara:** Acho que dos nossos governantes, né? Da subprefeitura dos municípios que cuidam disso, que dizem que tem a lei, de que criança não pode ficar fora da escola. Então começam pelos municípios e que a gente escolhe para estar ali representando o nosso bairro, depois a nossa cidade e quem a gente, infelizmente, acaba votando com aquelas propostas maravilhosas de memórias, de melhorias. A gente até consulta, eu tenho o hábito de entrar no site, dar uma olhada, ver o que fez o que não fez o que pode melhorar e o que não pode. Infelizmente, hoje, nossa sociedade está complicada, quando acha que a gente está fazendo a coisa certa, depois de um tempinho, vem uma coisinha e desabona.

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas responsabilidades?

**Sara:** Como assim?

**Marta Lúcia:** Para com o bebê?

**Sara:** Introduzi-lo na sociedade, né? Começa aí! Essa introdução, que é esse o primeiro passo, a gente colocar eles, aí lá dentro tem a parte da educação. A criança vem com a primeira formação de casa, que é respeitar, não ultrapassar limite, chegando o período que está na escola, aí vem o papel da professora, é saber onde está o limite da criança, mostrando onde está o limite da outra criança, aí introduzir a leiturinha, a dividir, porque isso é muito interessante na escola. Porque a criança que fica só em casa, tudo é meu, meu, meu, meu, meu, não tem de ninguém e na escolinha é assim, é nosso, vamos dividir, é isso que eles precisam saber, a dividir, a respeitar, a ensinar, porque aos poucos vem a formação.

**Marta Lúcia:** As crianças brasileiras de 0 a 3 anos têm direito à creche desde a Constituição Federal de 1988. No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico de 2010, o percentual de taxa de frequência à creche para crianças de 0 a 3 anos era de 23,5%, já para as crianças com idade de 4 a 5 anos, a taxa chegou a 80,1%. O que você pensa sobre isso?

**Sara:** Eu acho que é isso que eu acabei de mencionar atrás, são estudos que a gente acaba algumas pessoas não vão a fundo, não vão à frente. Seria muito simples eu colocar Isadora em uma escola particular e o problema estaria resolvido. Não sei se algumas mães acabam fazendo isso. É, no entanto, nas duas pesquisas, nenhuma delas chega a 100%. Acho que, se fosse tão simples assim, a criança na escola, a Isadora estaria na creche. Então, é assim, pode ser que alguns bairros a procura seja muito pouca, mas que não é o caso aonde eu resido. Eu resido aqui na zona norte, no entanto, quando eu fui fazer a solicitação de vaga, uma auxiliar [disse]: a posição dela é a posição 23. Quer consultar em outras escolinhas da região? Quem sabe a gente consegue uma posição melhor? Não! A posição dela em uma escolinha era posição 56, na outra escolinha a posição era 60, então, eu não sei se é tão simples assim quanto parece. No entanto, as propagandas referentes ao governo, nós estamos entregando creche, estamos entregando escolas. Estão entregando aonde? Para quem? Por que é assim, nos bairros aonde mais precisam,

onde tem mais carência, eu não sei se lá estão? Aqui próximo mesmo, aqui próximo tem um CEU, que é muito conhecido no Jobarural só que não é para faixa etária da Isadora, já são para maiores de 12 anos, que dizem que aproveitam bastante, mas assim, também nunca tem vaga. E você fala assim, mas meu Deus acabou de inaugurar, cadê as vagas? Não tem! Aí, quando vai pesquisar a fundo, não tem a vaga por falta de professores, aí começa a ir um pouquinho além do que só a abertura da escola. Aí, sempre tem um adendo faltando, sempre tem aquela informaçõzinha que faltou.

**Marta Lúcia:** Por que os adultos, em geral, não se preocupam ou não se mobilizam pela questão dos direitos dos bebês e das políticas sobre creche?

**Sara:** Eu acho que por isso! As pessoas acabam se virando como podem. Eu acho que nessa carência que a gente tem de os problemas serem resolvidos, cada um no geral, eu vou falar por mim, eu não tive tempo o suficiente para procurar. Vamos supor, aonde tem uma organização? Onde tem um? Como posso dizer? Onde tem uma comunidade que já tem alguém resolvendo isso. Não! Eu tive que ir sozinha atrás da informação. A gente fala com um vizinho, fala com outro vizinho, vai à subprefeitura, a gente vai resolvendo da forma que a gente consegue resolver. Assim, nesse período que a Isadora está fora da escolinha, era um pouco com a avó, tem as duas avós ainda, é um pouco com cada avó, fica um dia aqui, um pouquinho ali e a gente vai revezando. Eu acho que é assim, se as mães têm que sair para trabalhar, os pais ficam sem esse tempo hábil para procurar a informação. Ah, vai ter tal reunião sobre tal assunto, aí a gente tem esse tempo. Que nesse tempo que a gente está indo nessa reunião, alguém tem que estar trabalhando. Eu acho que não é não quero fazer isso, é não tenho tempo para isso! Enquanto a Isadora está com a minha mãe, eu estou trabalhando, quando eu saio, eu já chego fora do horário de conseguir resolver essas coisas.

**Marta Lúcia:** Como os adultos, incluindo os políticos e a sociedade em geral, poderiam se mobilizar para procurar atender os direitos dos bebês e agir mais ativamente em relação às políticas de creche?

**Sara:** Olha! Sinceramente eu não sei te responder esta pergunta. Como estou entrando agora nesse quesito “mães a procura de vagas para a criança na escola”, eu não sei com a gente poderia se mobilizar para que fosse resolvido de fato. Como

eu te falei, eu não sei a quem procurar eu não sei para quem gritar socorro. Porque é assim, é complicado. Eu sei que não sou a única a passar por essa situação, no entanto é assim: saio do serviço, vou correndo para o Fórum, porque o fórum tem um período, acho que começa a fechar às 17 horas. Saio do serviço correndo, chego lá quase com as portas fechando para conseguir entrar. Então é assim, eu não tenho esse tempo, eu nem sei o que a gente poderia fazer para os governantes enxergarem essas crianças. Porque, realmente, elas ficam meio para segundo plano. Elas falam que a vaga já é uma garantia, que tem o Estatuto, tal, tal, tal, mas até aí, no entanto, essa informação que eu tenho, de ir à Vara da Infância, hum como é nome da Vara? Vara da Criança e Juventude, alguma coisa assim, foram informações que eu fui pegando aqui, com vizinho, uma informação e outra. E essa reunião que eu vou ter com esse advogado, me informaram que ele emite um documento para o juiz, pra o juiz só assinar e eu levar na escolinha. Foi o que eu me informei na escolinha, eu não queria utilizar esse método. Porque o que é esse método? Esse documento que o juiz vai me dar, a Isadora vai para a primeira da fila. Então é assim, os 23 que estão na fila, a Isadora passará na frente de todos eles. É por isso que eu esperei até hoje. Porque eu acho assim, se tem uma criança na fila, não é à toa que ela está lá esperando. Então, eu, com essa carta, eu vou tá pegando todo o tempinho deles, esse tempo que essas mães também estão na fila aguardando, eu estarei cortando caminho, mas infelizmente eu não tenho outra saída a não ser fazer isso.

**Marta Lúcia:** Você se preocupa ou se mobiliza nesse sentido? Por quê? Como?

**Sara:** Então, como eu falei, estou entrando nisso agora. Vou começar fazer umas pesquisas, saber qual o tipo de órgão que gente tem que procurar. Então porque, depois disso que eu estou passando, acho que vale a pena divulgar. Tem que ir atrás disso.

**Marta Lúcia:** Você tem ou já teve envolvimento com algum movimento social?

**Sara:** Que eu me recorde não. Não que eu me recorde não. Não que me recorde agora.

**Marta Lúcia:** Quais os temas que os movimentos sociais trabalham?

**Sara:** Não sei se posso falar que era participação de movimento social, mas eu participei de reuniões para inscrição de CDHU, para essas coisas.

**Marta Lúcia:** Ao escolher o(a) candidato(a), você pesquisou ou pensou no plano de governo quanto à educação e cuidado do bebê e da criança pequena?

**Sara:** Na realidade, como eu estava com a Isadora pequena, esta era a minha preocupação, a escola, como essa criança iria para a escola. No entanto, a minha prioridade era isso. Como eu já tinha relatos que isso acontecia, essa era a minha preocupação. Hoje em dia, quando tem filhos é essa a preocupação. Hoje em dia, não é só colocar mais um bebezinho no mundo, é se preocupar com a educação de como vai ser.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Sara:** Porque é assim. Antes de ser mãe, a gente não tem tanta preocupação com isso, mas depois você pensa melhor e começa pensar no futuro. Você quer pensar adiante, você quer pensar como vai ser. O que a Isadora estará fazendo daqui a 5 anos? Como vai ser quando ela for para primeira série? O que ela vai fazer quando ela estiver na oitava [série]? Então é assim, por isso que eu pensei muito nisso. No entanto, eu tenho 32 anos, muito dizem que eu demorei um pouquinho para ter filho, justamente pensando nisso. Calma aí, eu preciso me formar, para ter uma base para ela. Se eu não tiver base para ela, como é que eu vou conseguir orientá-la. Quando eu comecei a pesquisar sobre os governantes, vir se realmente eles tinham algum plano para isso, foi pensando nela. Eu tenho também uma sobrinha que também tem a mesma faixa etária, tem 2 aninhos, literalmente pensando nelas. No entanto, a gente pesquisa a escolinha, a gente vai ver se a escolinha não tem nenhum tipo de queixas de mães, qual o tipo de tratamento que essa escolinha oferece. Eu, particularmente, fui nessa escolinha para saber, quem estava governando. Então, essa escolinha, que eu inscrevi a Isadora, ela tem uma participação do governo e tem também uma empresa privada que cuida dessa escolinha. Isso que eu achei bem interessante, de uma forma ou de outra, essa escolinha vai conseguir suprir o que essas crianças precisam. Que foi o que me passaram, quando o governo não repassa o necessário, tem essa empresa privada que consegue suprir.

**Marta Lúcia:** Quando de sua votação política, alguma vez você pensou no direito da criança pequena à educação e ao cuidado? Por quê?

**Sara:** Só depois que eu virei mãe. Acho que os motivos, eu já consegui esclarecer.

**Marta Lúcia:** Você cobra do poder público, ações e políticas específicas de direito que possam vir a favorecer seu(a) filho(a), bebês em geral e crianças pequenas?

**Sara:** Ainda não. Ainda não tive oportunidade de fazer isso, mas agora com este problema que eu estou tendo, não vai faltar.

**Marta Lúcia:** Como você pretende fazer isso?

**Sara:** Ah, divulgar para as mães, nas próprias escolinhas mesmo, orientá-las. No dia em que eu estava fazendo a inscrição da Isadora, não era só uma mãe, eram mais mães fazendo isso. A gente pode formar um grupo de mães para ir atrás dessas informações. Ir nessas varas de criança e juventude, procurar essas informações, ver como a gente pode estar de fato tá ativa com isso.

**Marta Lúcia:** Quais as expectativas que você tem em termos de políticas públicas de educação e cuidado para bebês, para crianças pequenas no Brasil?

**Sara:** Olha, eu espero que, primeiro passo que ela entre né. Eu acho que eles têm que ter todo o cuidado, porque assim, esses pequenininhos são a base, né. E assim, se agora a gente não fizer isso, depois não adianta. Se eles não tiverem a base familiar, segundo passo a base da escolinha, depois essa criança se perde e não se sabe por que ela se perdeu. Acho, assim, a gente não pode colocar toda a responsabilidade no governo, por isso que eu falo que são os dois lados, a família com a base de respeito, o governo com a base de introduzir a criança na sociedade. Então é essa a expectativa que eu tenho que eles saibam fazer isso, que treinem os profissionais, que esses treinamentos não sejam só, tipo assim, passou hoje no concurso, já entrou na escolinha. Não. Acho que não é só isso que precisa. As pessoas que estão lá têm que ter amor pelo que estão fazendo. É o primeiro passo. É pensar, ah! Eu consegui um emprego público. Porque hoje em dia é assim, entrei, estou com a vida ganha. Mas eu acho que essas pessoas que estão lá, têm que fazer por amor. Se essas crianças esses bebês de 0 a 3, se não tiver essa primeira base, depois não entende porque essa criança não quer ir para escola, ou porque a mãe não consegue enfiar essa criança na escola, porque aí ninguém sabe por que

essa criança deixou de gostar. Sempre tem o que aconteceu antes, ninguém vira, da noite para o dia dizendo assim, não quero mais. É assim, teve uma experiência, aconteceu alguma coisa nessa jornada, onde foi que errou? Foi à família, foi na escola? A gente vê casos na televisão de tantos maus tratos na escolinha, que é de chocar! Então é assim, foi na escolinha que aconteceu alguma coisa? É a mãe que passou despercebida, não percebeu que a criança começou com pequenas queixas. Como eu estava falando, eles estão ainda iniciando essa parte de falar, de se comunicar. Então a gente tem que ter esse dom, a sabedoria de sentir. O que ele está falando, ele está reclamando, ele está gostando de ir? Eu deixo a Isadora na porta da escola, ela está tendo o prazer de entrar ou ela está berrando que quer vir embora? Se ela não quer entrar, por que ela não quer entrar?

**Marta Lúcia:** E para o município de São Paulo?

**Sara:** Acho que é no geral. Acho que isso não é só para São Paulo, acho que é assim. São Paulo é a nossa capital, aonde a gente reside, e a gente quer que isso de fato aconteça. Pessoas que, de fato, estejam lá, que gostam de estar lá e estejam preparadas para as nossas crianças. Tem um histórico, que falam você falou de São Paulo, em Ribeirão Preto, a educação lá é excelente. Ribeirão Preto e Santa Rita, falam assim, que é muito bom. Então, a gente queria isso para gente também, né? Aí a gente pensa assim, por que lá é tão bom? O que lá tem de diferente que não tem aqui em São Paulo? Eu acho que as pessoas envolvidas com isso deveriam ir atrás, também da informação, se funciona lá, por que a gente não consegue colocar em prática aqui?

**Marta Lúcia:** Você enxerga os bebês, as crianças pequenas como pessoas, cidadãos de direitos?

**Sara:** Sim, com certeza.

**Marta Lúcia:** Como?

**Sara:** Porque é assim, a partir do momento que já querem introduzir na sociedade, já é isso, né? Não dá para gente fingir que são bebezinhos, que vão ficar indefesos para sempre, que eles não vão ficar indefesos. Eles vão fazer parte da sociedade, eles já são já, né? É assim, a sociedade tem que se adaptar a eles também. Nem tudo é tão simples assim, mas eles fazem parte dessa sociedade.

**Marta Lúcia:** Sendo cidadãos de direitos, o que você acha que falta na sociedade para os bebês, para as crianças pequenas?

**Sara:** Então, é que eu estou nesta fase. Eu estou nesta fase de escolinha, então, para mim, está faltando isso. Porque fora como eu estou passando este dilema de vaga na escola, hoje acho que é isso que falta. Então, na parte de diversão, não acho que é só isso que a gente precisa. É o que eu estava falando naquela pergunta anterior, falar o sim é muito fácil, pegar ela levar num teatro, levá-la a algum tipo de diversão, isso é muito simples. Acho que é muito fácil falar um sim nessa hora. Na parte de educação que a gente precisa andar em conjunto, está faltando. Essa parte da sociedade, de ela ter contato com mais crianças, a partir do momento que ela tem contato com mais crianças, fica mais fácil. Isso é o contato, na hora do lazer, não é só isso que precisa né?

**Marta Lúcia:** O que seria melhor em termos de educação e cuidado para essa faixa etária?

**Sara:** O que seria melhor? Ah, em termos de educação, como ela ainda é pequeninha e ela ainda não foi introduzida ainda na escolinha, acho que é base familiar mesmo. É o respeito.

**Marta Lúcia:** Mas você considera importante?

**Sara:** Sim e muito, isso é fundamental. Tem que ser agora. Porque é assim, depois que se torna uma criança individualista é mais difícil, vão falar que a criança é mimada. Que aí é fácil, né? Ah, essa criança é mimada, mas ninguém sabe por que ela ficou mimada, né. Ninguém sabe o porquê essa criança não sabe ouvir um não. Por isso que é importante, acho que é assim; tem sim a família para ensinar, “não filha, isso aqui você tem que dividir com a prima”. Agora ela tem que saber que não tem só a prima, que ela tem os amiguinhos, teoricamente da escolinha, para saber dividir com eles também, entendeu? Porque como eu havia falado, o sim é muito simples, e a sociedade está prontinha para falar o não. Que é o que a gente mais tem, é o não. Então, se a gente não conseguir essa base desses dois grupos trabalhando juntos, sempre vai faltar alguma coisa. Depois acontece alguma coisa com essa criança mais para frente, perderam o foco. Não sabem nem aonde que foi. Pois se a criança não tem a base familiar, é uma família torta, digamos assim, não

teve a base familiar, para ajudar ela não foi para escolinha, o que eles querem dessa criança? O que eles querem desse cidadão? Que tipo de cidadão que eles querem? Eles querem que só a família deixem eles redondinhos para família, para ficar aqui no meu ninho para sempre e está tudo certo?

**Marta Lúcia:** Que tipo de sociedade você gostaria que os bebês e as crianças pequenas vivenciassem?

**Sara:** Acho que é um pouquinho de tudo, um pouquinho da alegria, um pouquinho de dividir. Eles não precisam saber da tristeza ainda, porque eles são pequeninhos para isso, né? Acho que isso a gente pode pular essa parte. Mas eu acho que é mais a segurança é muito importante nos locais. A gente vai a alguns lugares, hoje, a gente sabe que não pode piscar com a criança. A gente sabe que o bebezinho mexe em tudo, ele está dando os primeiros passos, não pára um segundo. Acho que mesmo que a gente leva em algum lugar público, uma praça que seja. Hoje em dia faltam praças para eles. Existem praças! Aqui mesmo, na região tem uma super bonita, bem cuidada, que é o Parque da Juventude, mas não é para os pequeninhos, é para os “maiorzinhos” já, é para as crianças de 5 anos. A Isadora sozinha lá, ela volta para casa sei lá como. Então é assim, nesses parques, falta isso, né? Um pouquinho de estrutura mais para eles, porque eles são miudinhos, eles têm cuidados, eles não podem com uma parede de quina, se cair e bater a cabeça em uma parede de quina sei lá, o que acontece. E a altura deles também. Pelo “tamanhico” deles, qualquer lugar eles batem, qualquer lugar eles batem. Então eu acho que, se a sociedade acolhesse, pensando em todo o lugar que a gente vai, é é é é, vou com a criança num, sei lá, num teatro. Eles estão pensando em quem só. Só nos adultos que vão com mais frequência? Porque é assim, o público maior é deles, o público alvo é adulto, mas hoje eles têm uma peça para crianças, como eles preparam esse lugar para crianças? Às vezes não tem nenhum preparo. Às vezes, você chega lá e pensa meu Deus, isso aqui é para criança ou é para um adulto. Então eu acho que é assim, que se os locais estão habilitados para receber eles também, tem que pensar no geral, tanto é para uma criança de 0 a 3 anos, para o maiorzinho, para um deficiente físico, que acho que falta isso, em todos os lugares. Para a gente falar, que é acesso a eles, a primeira coisa que me vem à cabeça é Ai meu Deus, a Isadora vai pegar aquilo, aquilo vai quebrar, não vai dar certo. Então eu acho que é isso, nós lugares que são para as crianças, pensar nisso. Acho que a

sociedade, pensar em parques no qual eles tivessem livre acesso, poderia sim, mexer em tudo que nada fosse acontecer.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre creche?

**Sara:** Eu fiquei em creche. O que eu sei, eu não tenho uma memória muito, muito recente referente a isso. É eu tenho informações que a minha mãe sempre falou, sempre passou para mim, eu fui criada em creche, que fiquei na creche até os meus 5 anos, para depois ir para primeira série. Minha mãe informa que nunca tive problemas referentes a isso e que eu fui muito bem cuidada nessas creches. A creche de fato, que eu conheço que eu quero colocar a Isadora, informam que ela é muito bem conceituada pelas mães, falam que as “tias” cuidam muito bem dessas crianças, que dão que dão condições para elas assimilarem as coisas, é tem noção do que podem o do que não podem. Então, a visão que eu tenho da creche é isso, é a parte que eles vão fazer, eles vão ter os cuidados, que a gente não vai estar lá, para ver isso de perto. Não digo que seriam segundas mães, mas seria demais, mas umas tias, né?

**Marta Lúcia:** O que é, para que serve e a quem é destinada a creche?

**Sara:** Crianças, né é o principal. Acho que, no entanto, onde eu estou vendo para Isadora, é de 0 a 4 anos, não tem os maiorzinhos, já. Justamente por isso, que tem a diferença, né de idade, são destinados a eles, aos pequeninhos. Acho importante, realmente, diferenciar escola de creche. Porque eles estão em um momento de aprendizado, mas aprendizado diferenciado ainda. Eles não estão aí para aprender a ler e a escrever e já sair prontinhos para: mamãe posso ir para a faculdade, mas eles já tem noção. Então eu acho que é assim, realmente direcionado a essas crianças. Um dia que eu passei na creche percebi que eles fazem sim o papel deles, de direcionar a criança, estimulando muito. Então é assim, com esses estímulos dessas crianças, eu acho que por isso tem essa diferença de idade. Cada um no seu quadradinho, no entanto as salas são divididas, quem é de 0 ano, quem é de 6 meses a 1 aninho. Quem é de 1 aninho e meio a 2 aninhos, porque existem diferenças, né?

**Marta Lúcia:** Conhece alguma creche no seu bairro?

**Sara:** Conheço sim, conheço sim, tenho ótimas referências delas.

**Marta Lúcia:** Você conhece alguém que utiliza a creche?

**Sara:** Sim, sim, conheço.

**Marta Lúcia:** O que você já ouviu falar/comentar sobre creche?

**Sara:** Essas creches, em específico, não tenho o que reclamar delas. No entanto, foram indicações de amigas, que colocaram e ainda me falaram assim, só tirei da escolinha, da creche porque já não tinha mais, teve que ir para escola. Porque se pudesse alongar um pouquinho mais, alongaria. É infelizmente, de vez em quando a gente vê alguma coisa diferenciada na televisão, que aonde entra a preocupação da mãe. Por isso que a gente fala que a gente leva a criança, quase falando para gente conseguir saber o que esta acontecendo nas escolinhas.

**Marta Lúcia:** Você tem alguma impressão ou alguma avaliação sobre creches no município de São Paulo?

**Sara:** Olha! Aqui na região onde eu resido, eu tenho ótimas impressões delas. Tive oportunidade de conhecer duas delas, passar uma tarde nessas escolinhas. Daqui da região, eu não tenho nem o que reclamar, tenho ótimas impressões delas. Essa escolinha que eu escolhi, foi mesmo pelo fato de estar próximo à residência, né. Como eu trabalho, eu tenho que me locomover muito fácil para ta na escolinha, pra levar e pegar a Isadora. Por isso que eu escolhi essa escolinha, próximo aonde eu resido, pela localidade, mas se acontecer de colocarem ela em outra escolinha daqui da região, não teria o menor problema.

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de qualidade para você?

**Sara:** Respeito, eu acho que é o respeito, tanto com a criança quanto com a mãe que vai lá deixar o seu filho, pois a partir do momento em que a gente deixa com alguém a nossa criança, a gente pede isso, respeito com eles, respeito com as crianças. Porque se não tiver essa parte do respeito, a gente não consegue muita coisa. Então a única coisa que eu peço, cuide da Isadora e respeite os limites dela, né, é isso que eu espero.

**Marta Lúcia:** O que a creche deveria oferecer para os bebês e as crianças pequenas se sentirem bem?

**Sara:** Olha, é complicado responder essa pergunta, como eu estou introduzindo ela agora, o que eu vi nessa escolinha, que eu achei assim, por ser para criança, ela é bem adaptada para eles. São cadeirinhas pequenininhas, que acho que eles se sentem. Eu, como mãe, fiquei encantada quando eu cheguei. Porque é assim, são coisinhas para o tamanho deles, são colchões pequenininhos, são coisas que crianças se encantam. A impressão que dá é aqui é aqui é meu mundo, aqui está tudo adaptado para mim. Eu imagino eles. A parte de, essa escolinha que eu conheci a parte de, do refeitório era uma graça. Eles estavam ensinando as crianças a como se servirem, a como pegar a colherzinha, então isso que é interessante. Eles respeitarem, ser um lugar adaptado para eles. É um lugar, onde teoricamente o sim é quase liberado, quer correr, tem à hora de correr, tem a hora de brincar. Eu acho que, por ser um lugar adaptado para eles, eles colocam algumas regrinhas, acho que é aí que começa. Acho que é mais ou menos isso, né?

**Marta Lúcia:** O que é uma creche de má qualidade?

**Sara:** De má qualidade, acho que é um lugar que não é adaptado para as crianças, aonde o que são utilizados, não são sempre renovados. Eu acho que é assim, a criança não pode ter acesso a brinquedos quebrados, aonde elas podem se machucar. É um refeitório que não tem condições de alimentar uma criança. Eu acho que é uma escolinha de má qualidade. Eu acho que tanto na parte física, a gente chegar, olhar o local limpo, arejado, é acho que faz parte, né, tipo, faz parte do visual. A primeira parte é essa, é o que eu estou vendo, eu gostei do que eu vi. Se eu chegar e não gostar do que estou vendo, eu nem vou pagar para ver. Eu acho que são uns dos primeiros passos.

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê na creche? Você colocaria o bebê em uma creche pública?

**Sara:** Sim, com certeza.

**Marta Lúcia:** Você colocaria o bebê em uma creche de período integral?

**Sara:** É a minha intenção. Na realidade, é assim, essa escolinha, a vaga é das 7 às 4 da tarde, que é exatamente o período em que eu trabalho. Então é assim, não é o que eu queria de fato, se a gente pudesse deixar só meio [período] e curtir mais um

pouquinho e casa, mas a mãe e o pai trabalham, a gente passa o dia fora, então não tem como ser menos. Hoje eu estou em uma situação que para Isadora é integral.

**Marta Lúcia:** Recomendaria a creche pública para outros pais, bebês/crianças pequenas?

**Sara:** Sim. Eu acho que, já que é digamos que é um benefício, um direito nosso, eu acho que temos que usufruir dele.

**Marta Lúcia:** O que você acha da oferta de vagas em creche?

**Sara:** Ruim, é assim a procura está alta com poucas vagas.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre a creche pública e creche particular?

**Sara:** Eu espero que não, eu espero que não por que é assim, eu acho que lógico, a partir do momento que pago por um serviço, eu posso cobrar um pouquinho mais por ele, mas isso não quer dizer que quem está na creche pública não tem direitos aos mesmos benefícios. Então eu espero que não tenha muita diferença.

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas diferenças?

**Sara:** Se tiver é assim, não que sejam besteiras, algumas delas acho que a gente consegue até suprir. As escolinhas particulares oferecem “trilhões de coisas”. A gente coloca a criança na escolinha, eles vêm com o *ballet*, eles vêm com o judô, eles vêm com uma porção de coisas, que lógico que na escolinha pública não tem tudo isso.

**Marta Lúcia:** Por que essas diferenças?

**Sara:** Valores né? A partir do momento que você está pagando por esses serviços, a escolinha, a escolinha particular, se ela oferece esse serviço com certeza vai cobrar o preço desse serviço e não vai ser faz parte do preço do pacote. Se a sua filha quiser fazer o *ballet*, você vai pagar tanto a mais pelo *ballet*. E assim, eu sei disso que, porque, eu tenho uma afilhada que está na escolinha e para ela participar de todas as atividades que têm, tem uma parte do orçamento que vai. E é assim, eu acho muito ruim, a mãe coloca a criança nessa escolinha e eu não quero que ela faça isso. O que acontece, ela fica excluída do grupo. Eu nem sei o que acontece com essa criança, que não vai para o *ballet*? O que eles fazem com essa criança?

Tem o grupo que vai para tal atividade e o outro grupo faz o que? Se a mãe opta por não fazer? Qual a atividade que essa criança vai fazer? Vai assistir televisão, enquanto os outros fazem *ballet*? Então, é assim, ou eles montassem um plano no qual todas as crianças fazem a mesma atividade para não diferenciar. A mãe que paga um pouquinho mais vai para aquela atividade, a mãe que não vai... Eu nem sei que tipo de atividade eles colocam as criança para fazer quem não está no grupo, mas enfim.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças entre os bebês que frequentam a creche pública e os bebês que frequentam a creche particular?

**Sara:** Não, não tem. No entanto eu tenho a minha sobrinha que está na escolinha particular, não vejo. Tão tudo bonitinho, com as crianças não.

**Marta Lúcia:** Quais seriam essas diferenças?

**Sara:** Eu não vejo nenhuma diferença.

**Marta Lúcia:** Qual seria a idade ideal para um bebê começar a frequentar a creche?

**Sara:** Então, eu acho que depende de cada situação. Eu consegui ficar com a Isadora até um aninho, sem colocar na escola por opção. Como eu comentei como eu queria que ela soubesse mais se comunicar comigo, eu optei por segurar até um aninho antes de ir para escolinha, mas acho que a mãe que não tem condições disso, eu acho que com 6 meses, sim já tem que colocar a criança na escolinha, na creche.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê em casa?

**Sara:** Aí tadinha! Eles ficam entediados, menina. A Isadora tem uma energia que chega a dar gosto. Ela é que nem “Nescau” aquela criança, é assim, criança que fica em casa, eles consomem o que eles querem, eles querem brincar, eles querem correr, quer jogar bola, quer assistir televisão. Aí tem horas que tira aquele soninho e não pára, é muita energia, é muita. No entanto, se eu não reservo esta hora para ela, eu não sei o que seria dela. Porque eu chego, a gente toma um cafezinho juntas nós duas, e “borá” brincar. Então é assim, eu brinco até ela cansar, porque na hora em que ela deitar, você vê aquela carinha de felicidade no final do dia, que não tem preço. É assim, e quando tem alguma outra criança junto, aí nossa, ela se esbalda.

É essa a diferença daqueles que não vão para escola. Porque, como ela fica muito com adultos, e aí com quem eu vou brincar? E assim, como eu trabalho fora, as minhas vizinhas, as crianças estão na escola, ela não tem criança de convívio próximo. Então, é assim, umas duas vezes eu pego ela e vou para casa da minha irmã, no final da tarde, para ela ter contato com a minha sobrinha e brincar. Porque do jeito deles, eles têm a linguagens deles, mas eles se entendem, chega ser uma coisa impressionante. Porque é assim, o que essas crianças estão falando? Mas eles se entendem. Então, eu acho que a criança que fica em casa, não tem contato com outras crianças, então eu acho um desperdício, porque criança é só uma vez.

**Marta Lúcia:** Como é ou seria a rotina de um bebê na creche?

**Sara:** Olha, eu vou falar com base na minha irmã, pelo o que ela me conta. Ela até me dá algumas dicas, como eu faço com a Isadora, para quando ela estiver indo para escolinha. Rotinha de saber o horário que ela vai levantar, horário que ela vai tomar o café, a hora certa de brincar, a hora de cochilar. Eles falam que é cochilo, na escolinha. Ela vai ter disciplina né, não vai saber que toda hora é hora de fazer qualquer coisa. Eles têm uma rotina, se a família souber adaptar bem, dá para seguir essa mesma rotina em casa. Quando a minha sobrinha está em casa, ela mantém a mesma rotinha, vamos tomar cafezinho agora, daí pára para tomar o café, vai assistir televisão na hora certa. Que isso eles também têm na escolinha. Agora vamos fazer alguma atividade, aí a minha irmã vai, inventa alguma atividade com ela. Para que? Para ocupar. Porque eles acabam tendo uma disciplina, até para dormir. Isso que ajuda, ajuda a criança a ficar disciplinada.

**Marta Lúcia:** Existem diferenças casa e escola? Quais?

**Sara:** De fato existem. A partir do momento em que a criança tem contato com outras crianças, sabe, tipo, eles se entendem, aprendem a dividir. Que a criança que fica sozinha, tudo é só dela. A partir do momento em que a criança vai para escolinha, ela tem isso, né. Tem contato com os amiguinhos, com as crianças, da forma deles eles se entendem. Uma criança que vai para creche acaba se desenvolvendo mais rápido, porque aprende muito mais rápido. Porque dentro de casa, a gente faz todo o possível, mas ninguém é formado em psicologia, ou coisa do tipo, para saber do que de fato a criança está precisando. Na escolinha já não, a parte do dividir já começa. Entendo eu, que a criança que vai para escolinha, acaba

ficando mais desenvolvida. Não que em casa a gente não saiba fazer essa parte, mas a nossa parte mais é da educação, como eu estou educando a Isadora para ir para escolinha. Então é assim, eu estou educando para quando ela chegar lá ela saber fazer direitinho e lá fazer o papel deles. Então, a parte da disciplina, deixa a criança mais ligeira, né, mais atenta às coisas.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença maternidade?

**Sara:** A licença maternidade é um direito que a gente tem de ficar com o bebezinho nos quatro meses de vida, mesmo porque a gente fica em um momento bem delicado. Você ser bem sincera, porque é bem difícil. O nosso corpo passa por transformações e algumas a gente não está nem esperando, às vezes. Eu curti muito a gravidez da Isadora, do começo ao fim. Foi uma gravidez planejada, não foi assim, bum, aconteceu. Não! Foi uma coisa planejada. Quando chegou na hora da licença, realmente, eu acho que a gente precisa disso. Não é: “Ah! Ela quer ficar em casa”. A gente sente que a criança também precisa disso. É aquele momento, que é só de mãe e filha, àquela hora quando a gente está amamentando, que a gente quer aquele silêncio. A gente tem os primeiros cuidados que mãe tem que ter com o filho, que é a primeira ligação. Se com um aninho ela mal fala, imagina nos primeiros quatro meses. Que depende de fato da mãe. Eu acho que é um direito, que a gente tem que seguir esse direito. Nesse período desses 4 ou 5 meses, a empresa acho que dá 4 meses e o governo tem algumas negociações com algumas instituições. Que a empresa que dá 6 meses de licença parece que tem um isenção no imposto, alguma coisa assim.

**Marta Lúcia:** Você usufruiu de licença maternidade?

**Sara:** Usufrui.

**Marta Lúcia:** Por quanto tempo?

**Sara:** 4 meses

**Marta Lúcia:** Considera que este tempo de licença maternidade foi suficiente ou adequado?

**Sara:** Olha, se eu conseguisse ficar, acho que uns 6 meses seriam perfeitos. Porque com 4 meses, não dá para tirar a criança de fato da amamentação materna. Não dá

para, do nada tirar ela do seio. Porque é assim, quando a gente percebe, que já está na hora de voltar, a gente já começa fazer este preparo. A criança começa ir se desligando. Eu a amamenteei direitinho até aos 6 meses. Acho que eu amamenteei a Isadora acho que até 1 ano. Mas depois dessa licença maternidade, já com mais dificuldade, porque o seio vaza, a gente fica com muita dor, muita febre, Não foi fácil.

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo “ideal” de licença maternidade? Por quê?

**Sara:** Acho que já que eu o governo fala que a gente tem que ter 6 meses, eu acho que deveria impor isso, 6 meses. Porque tem as propagandas que falam de 6 meses de amamentação para o seu filho. E se eles cobram da gente voltar com 4 meses, como vamos ter 6 meses de amamentação? Acho que os 6 meses seriam perfeitos. Se a criança consegue, que nem a Isadora ficou quase que até um aninho mamando. Só que se o governo, dizem que é até 6 meses é obrigado, a gente se até 6 meses a gente tem que fazer isso, acho que a licença [maternidade] devia atingir os 6 meses. Acho que os 6 meses seria o suficiente.

**Marta Lúcia:** O que você sabe/conhece sobre licença paternidade?

**Sara:** Não conheço sobre licença paternidade. Eu sei que tem só 5 dias. Que o pai tem direito a 5 dias depois do nascimento.

**Marta Lúcia:** O pai de seu filho(a) usufruiu da licença paternidade? Por quanto tempo?

**Sara:** Usufruiu, ele não foi logo em seguida, porque a empresa estava passando por algumas alterações de escala. Então na semana que a Isadora nasceu, ele ficou uns dois dias comigo. Só que depois de no máximo 15 dias, ele ficou um mês, que ele antecipou as férias dele, para de fato me ajudar em casa.

**Marta Lúcia:** Considera esse tempo de licença paternidade adequado?

**Sara:** Olha vou ser sincera acho que não. Porque assim, não parece, mas para quem é mãe, sabe da dificuldade que a gente passa no começo. Mãe de primeira viagem não sabe ainda porque a criança chora, onde está doendo. A gente tem muita dificuldade de levantar ainda, no meu caso, foi cesárea, então a gente está com pontos. Fiquei muito com mãe, com sogra, que foram meu alicerce. Porque elas

me ajudaram bastante com isso. Porque no começo é bem incômodo, é bem difícil. Quem não tem quem dá esse apoio, quem ajudar deve sofrer um pouquinho.

**Marta Lúcia:** O que pensa sobre a ampliação de 5 para 15 dias de licença paternidade?

**Sara:** Ótimo, isso ajuda bastante.

**Marta Lúcia:** Qual seria o tempo que você considera “ideal” da licença paternidade? Por quê?

**Sara:** 15 dias estão ótimos, Depois do prazo de 15 dias dá para gente fazer muita coisa sozinha e dá para ele voltar.

**Marta Lúcia:** Qual o tipo de educação escolhida para educação do bebê?

**Sara:** A familiar e na creche. Para dividir esses dois tipos de educação.

**Marta Lúcia:** Por que essa escolha?

**Sara:** Foi uma receita que deu certo comigo. Eu acredito que dará certo com a Isadora. Foi assim que a minha mãe fez e deu certo. Foi assim que a minha sogra fez e também deu certo.

**Marta Lúcia:** Como se deu essa escolha: você consultou alguém; visitou alguma creche pública; conversou com o pai da criança a respeito desse assunto; cogitou em parar de trabalhar ou sofreu algum tipo de pressão para parar de trabalhar e educar e cuidar pessoalmente do bebê em casa?

**Sara:** Não, um pouquinho de tudo isso aí. Como a Isadora foi muito esperada, foi tudo muito bem planejadinho. Quando estava acabando a minha licença, conversei para saber o que a gente iria fazer com a Isadora. Como a gente teve a possibilidade dela ficar com a minha mãe, então o que a gente negociou inicialmente, que ela ficaria com a minha mãe e depois de um período ela iria para escolinha. Por quê? Porque assim, ambos, tanto eu quanto meu marido, fomos criados dessa forma e deu certo. Então, minha mãe fez isso, a minha sogra fez isso, nenhuma das duas pararam de trabalhar para fazer isso. Ficaram direitinho seu período de licença em casa, após o seu período, retornaram ao trabalho e deu certo. Então, acho que é uma fórmula que a gente pode continuar seguindo.

**Marta Lúcia:** A escolha foi pessoal ou também recomendada por outros pais de bebês?

**Sara:** Também recomendada. Recomendada por familiares e amigos também.

**Marta Lúcia:** Houve algum momento em que você cogitou optar para que o bebê ficasse com avós e avôs (paterno ou materno)? Por quê?

**Sara:** Sim, por medo mesmo. Pelo fato de ser bebezinho bem inofensivo, precisar de muitos cuidados dava medo de levar para a escola para escolinha. Quando a gente está tentando, esta parte do desapego voltar a trabalhar, ficar longe da criança no período de 8 horas é bem complicado. Eu passei por um período em especial, que estava passando umas reportagens na televisão de maus tratos de bebês. Então, na hora, eu pensei o que eu vou fazer com a Isadora, essa criança não fala ainda, meu Deus, o que vai ser? Como eu vou saber se está acontecendo alguma coisa? Quando a gente viu essa reportagem, nós dois chegamos a um bom senso, já que temos essa possibilidade, da minha mãe cuidar dela, ficar com a Isadora, a minha mãe vai ficar. Vamos esperar até ela conseguir se comunicar um pouco com a gente para ser mais fácil, a gente conseguir identificar qualquer problema que tenha.

**Marta Lúcia:** Alguém ou outra pessoa se ofereceu para ficar com o bebê ou vocês que solicitaram? Quem?

**Sara:** Não, ninguém se ofereceu.

**Marta Lúcia:** Como é para uma pessoa educar e cuidar do bebê?

**Sara:** Como é? Eu acho assim primeiro passo, já facilita muito, quem já passou por isso, uma mãe, uma avó, ou alguma tia que tem que já teve contato com criança. Quem não tem nenhum contato com criança, não tem nenhum tipo de experiência com criança, tipo assim, a minha vizinha quer olhar, mas a menina tem 16 anos. O que ela pode fazer com uma criança, uma menina de 16 anos? E acontece muito. Ah, a minha vizinha aqui, que ela tem 16 anos, ela sai da escola e ela pega a criança. Eu acho que é assim, o mínimo que essa pessoa tem que ter é responsabilidade, saber que está lidando com um bebê. A primeira coisa que acontece, qualquer coisinha com um bebê, uma coisinha que engasga na garganta da criança é fatal. O primeiro passo é não ser uma criança cuidando de outra

criança, é ser um adulto fazendo isso e que esse adulto tenha todas as condições de cuidar desse bebê, senão?

**Marta Lúcia:** A creche atende a necessidade de famílias negras?

**Sara:** Sim, atende.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Sara:** Infelizmente eu vou ter que dizer uma coisa para você. É assim, quando eu fui visitar essa escolinha, lógico tem de todas as raças. Não sei se chega ser a maioria, mas chega ser uma boa porcentagem bem grande, acho que meio a meio ou 60%, mas dá para perceber que eles estão ali.

**Marta Lúcia:** Você acha que os bebês negros usufruem da creche de modo equivalente ao de bebês brancos?

**Sara:** Acho que sim. Em se tratando de creche, eu acho que sim. Nessas creches que eu tenho visitado, eu não tenho visto, a maioria é assim, ou a maioria é assado, não. Eu acho que ambos estão sendo bem dividido.

**Marta Lúcia:** Com relação ao bebê negro e a criança pequena negra, o que você pensa sobre eles na creche?

**Sara:** Na creche, eu acho que ainda é mais tranquilo, por ser bebês, ainda não têm noção sobre isso. Então, eu acho que, no período de creche, eu acho que ainda é tranquilo. Por isso que precisamos introduzi-los à creche, para eles saberem que tem diferentes raças, diferentes tons de pele, diferentes linguajar, para eles saberem e começarem a se introduzir.

**Marta Lúcia:** Apenas 24,1% de crianças negras frequentam a creche. Por que tão poucas?

**Sara:** Será que não seria referente a esse problema que eu estou enfrentando, falta de vaga? Porque é assim, como eu estava comentando agora, aonde foi feita essa pesquisa? Foi feita nos bairros mais carentes? Porque se foi feita nos bairros mais carentes, as creches estão com uma demanda bem grande. É meio complicado responder, porque eles não estão na escola, eu prefiro responder que é por conta da falta de vagas. Prefiro pensar assim.

**Marta Lúcia:** Qual a posição que os bebês negros e as crianças pequenas negras ocupam na sociedade?

**Sara:** Por eles ainda estarem sendo integrados à sociedade, ainda são a minoria. Eu não tenho nenhum tipo de base para responder essa pergunta, pois eu estou começando agora.

**Marta Lúcia:** O que você pensa sobre isso?

**Sara:** Eu não sei te explicar.

**Marta Lúcia:** Você tem algo acrescentar?

**Sara:** Não.

**Marta Lúcia:** Você participa ou já participou de algum movimento social negro?

**Sara:** Não.

**Marta Lúcia:** Quais as temáticas do movimento negro nas reivindicações políticas e para quais faixas etárias?

**Sara:** Eu acho que para todas. Eu tenho 32 anos, o que a gente vê muito é cotas de faculdades, é o que a gente vê muito. Na realidade é o que a gente está querendo hoje, que os negros também se destaquem com os estudos. Então, a maioria das pesquisas que eu vejo, é brigando por cotas de faculdades, indo atrás de direitos. Porque tudo o que a gente vai fazer, a gente preenche um questionarizinho para colocar a cor da sua pele, que é um absurdo! Porque é assim, já que a gente tem que colocar ali, muitas pessoas serão desclassificadas ali mesmo, sem ao menos acompanhar algum tipo de vaga. Então, esses movimentos são para isso, para que seja igual. A gente quer igualdade, a gente não quer cotas porque a gente é mais bonitinho, a gente quer igualdade.

**Marta Lúcia:** Por quê?

**Sara:** Porque a gente busca igualdade.

**Marta Lúcia:** O que você acha disso?

**Sara:** Justo. Eu acho assim, como todo cidadão, a gente paga tudo bonitinho. Eu acho que não tem que ter diferença. Eu acho que a gente tem sim que brigar. Já que

eles diferenciam, eles colocam esses requisitos. Porque se fosse assim tão simples, não teriam essas informações para gente preencher, seria só nome, documento e pronto. Porque a maioria das coisas que você preenche é isso. Quanto você ganha? O que você estudou? O que você fez? Então, já que a gente está buscando igualdade, então acho que uma delas é quebrar essas barreiras.

**Marta Lúcia:** Você tem algo acrescentar sobre esse assunto?

**Sara:** Eu acho que essa pesquisa é muito válida, porque essas criancinhas, esses bebezinhos eles têm que ser vistos também. Acho que é o primeiro passo, eles não esquecerem que são os pequenos cidadãos, são os novos que estão, aí, com essa nova geração. Que são bebês espertos, inteligentes, e se a gente não souber agora, deixá-los como tem que ser, com respeito e educação, depois se perde. E, depois que se perde uma criança, um adolescente, não adianta mais. Então é assim, se a gente vir com a parte de casa, com a parte da creche, a parte da escolinha, a parte da escola se torna um bom cidadão. Daí a gente pergunta o que é não ser um bom cidadão? Ah, tem crianças na escola, tem crianças na rua, é seguir os passos, é fazer a coisa certa. Vamos levantar, vamos estudar, vamos ajudar em casa, depois vamos trabalhar, vamos ser bons cidadãos. Vamos respeitar o próximo, porque se não isso se perde. Aí depois, a gente não entende porque tem criança no farol, porque a mãe não foi trabalhar. Então é assim, para essa história não ficar se repetindo, se repetindo, acaba sendo uma coisa muito cansativa, triste. Para tornarem-se bons cidadãos, começam daí, né? Se a gente não olhar para eles agora, quem vai olhar? E quando vai olhar? Será que quando a gente vai olhar, não vai ser tarde demais? Será que o mundo já não fez isso por ele. Esse é o medo, do mundo resolver. Porque quando a gente não resolve, o mundo dá-se um jeito. A gente vai se virando como pode, a gente resolve hoje aqui, tapa o buraco lá amanhã, e assim vai. O mundo dá jeito para essa criança. Aí, depois o que vai ser dessa criança? Infelizmente, a gente não sabe. Então, a gente tem que se virar e falar assim, isso aqui eu estou fazendo certo. Se amanhã ela tomar algum tipo de decisão, não foi por falta de instrução. Não foi porque a família não deu alicerce, não foi por falta de levar para uma escola. Foi porque, por opção dela, de cidadão, ela não quis. Mas ela não vai olhar para trás e falar assim, eu estou fazendo isso, porque a minha mãe não fez isso por mim. Eu acho assim, que criança não pode ter esse tipo de argumento, se espelhar no que a mãe não fez, mas é o que acaba

acontecendo, né? A criança vai crescendo, crescendo e hábitos vêm de casa, o exemplo vem de casa. Tem uma frase muito bonita, você quer educar seu filho, dê exemplos. Não é falar, porque falar é muito fácil. Falar isso, apontar aquilo, é muito simples, mas e o dia-a-dia? Que exemplo que eu estou dando? Eu estou falando para fazer uma coisa e estou fazendo outra? Ou eu falo e faço a mesma coisa? Então é assim, quer ter bons cidadãos dê exemplos. Porque não adianta, por que falar é muito fácil e agir é mais difícil. Então vamos começar ao contrário, vamos começar a agir para depois falar.

**Marta Lúcia:** Obrigada, Sara pela sua contribuição pela sua participação.

**Sara:** Que isso amor, imagina, espero que tenha ajudado.

**Marta:** Viu muito jóia, você é muito fofa e esclarecida.

**Sara:** Espero que tenha ajudado.

Obs. Após o áudio desligado, Sara contou um pouco das coisas engraçadas que a sua filha faz, de como é esperta, das coisas que ela está aprendendo. Assim ela agradeceu por poder participar da pesquisa.

## Apêndice D - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista.

Palavras		Adriana	Joana	Sara	Total
bebê(s) e crianças	bebê(s)	14	18	18	50
	bebezinho(s)	0	3	7	10
	criança(s)	66	36	121	223
	criancinha(s)	0	0	1	1
<b>Total 1</b>		<b>80</b>	<b>57</b>	<b>147</b>	<b>284</b>
família	família(s)	10	4	8	22
	familiar	2	0	5	7
	familiares	3	0	2	5
	mãe(s)	18	11	54	83
	pai	10	4	5	19
	pais	5	8	1	14
	marido	0	0	1	1
	ex-marido	0	2	0	2
	avó(s)	0	1	5	6
	sogra	0	0	3	3
	ex-sogra	0	1	0	1
	irmã(s)	1	0	3	4
	prima(s)	0	2	2	4
sobrinha(s)	0	0	4	4	
<b>Total 2</b>		<b>49</b>	<b>33</b>	<b>93</b>	<b>175</b>
<b>Total 3 (1+2)</b>		<b>129</b>	<b>90</b>	<b>240</b>	<b>459</b>
educação e creche	educação	29	17	9	55
	creche(s)	56	22	23	101
	escola(s)	30	17	31	78
	escolar	3	2	0	5
	berçário(s)	14	0	0	14
	escolinha	0	0	55	55

Apêndice D - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista (continuação).

educação e creche	CEI	1	0	0	1
	CEU	0	1	1	2
	professores	8	0	1	9
	professora(s)	11	0	1	12
	professor	1	0	0	1
	“tias”	1	0	3	4
<b>Total</b>		<b>154</b>	<b>59</b>	<b>124</b>	<b>337</b>
relações raciais	negro(s)	8	9	1	18
	negra(s)	7	5	1	13
	branco(s)	1	0	0	1
	branca(s)	3	2	0	5
	preconceito	8	2	0	10
	discriminação	0	1	0	1
	racismo	12	0	0	12
	raça(s)	2	0	2	4
	raciais	5	0	0	5
	racial	8	0	0	8
	cor	1	0	1	2
<b>Total</b>		<b>55</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>79</b>
órgãos públicos	governo	0	1	9	10
	estado	10	1	0	11
	governantes	0	0	3	3
	subprefeitura	0	0	2	2
	municípios	0	0	1	1
	promotoria	3	0	0	3
	defensoria	3	0	0	3
	poder judiciário	1	0	0	1
	ministério público	0	0	0	0

**Apêndice D - Frequência de termos nos agrupamentos de vocabulário por entrevista (continuação).**

<b>órgãos públicos</b>	<b>vara da infância</b>	0	0	5	5
	<b>conselho tutelar</b>	4	1	0	5
	<b>fórum</b>	0	0	3	3
	<b>advogado</b>	0	0	2	2
	<b>ong</b>	2	0	0	2
<b>Total</b>		<b>23</b>	<b>3</b>	<b>25</b>	<b>51</b>
<b>outros</b>	<b>trabalho</b>	16	7	4	27
	<b>saúde</b>	11	0	0	11
<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>38</b>

**Fonte:** Entrevistas. Quadro elaborado pela autora.

**ANEXO**



PUC-SP

**ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP****I – IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA**

NOME:

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: Nº.

SEXO:

DATA DE NASCIMENTO:

ENDEREÇO:

BAIRRO:

CEP:

TELEFONE:

E-MAIL:

**II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA**

TÍTULO DA PESQUISA: “Discursos de mães negras sobre educação e cuidado de criança de até três anos de idade”.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Marta Lúcia da Silva

**III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR SOBRE A PESQUISA**

**AVALIAÇÃO DO RISCO DA PESQUISA:** A pesquisa em questão não oferece risco aos seus sujeitos, pois busca compreender as concepções mães que se autodeclaram negras sobre educação e cuidado de crianças de até três anos de idade.

1. Benefícios: Contribuir para a construção de uma concepção de criança e de creche alicerçada no princípio da Educação Infantil como direito constitucional das crianças de 0 a 3 anos idade.
2. Procedimentos: entrevista junto a mães que se autodeclaram negras de crianças de 0 a 3 anos, sobre o bebê, sua educação e cuidado.
3. Riscos e desconfortos: Não existem riscos ou desconfortos associados a esta pesquisa, pois não há probabilidade de que o sujeito sofra algum dano como consequência imediata ou posterior.
4. Sigilo: fica garantindo aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas. Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos acadêmicos e profissionais, desde que as informações pessoais que possam identificar o sujeito sejam mantidas em sigilo.

#### **IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS AO PARTICIPANTE**

Ficam garantidas ao sujeito da pesquisa:

1. O acesso, a qualquer tempo, a informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas.
2. A salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade.
3. O direito de retirar-se da pesquisa no momento em que desejar.

#### **V – INFORMAÇÕES DO PESQUISADOR**

NOME: Marta Lúcia da Silva

ENDEREÇO: Rua Giulio Ferro, 148, apto 11A, Itaquera, São Paulo - SP.

CEP: 08255-230

CELULAR: (11) 98109-2423

E-MAIL: martalucia.coach@hotmail.com

#### **VI – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu compreendo os direitos dos sujeitos desta pesquisa e declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sabendo que poderei desistir dessa participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Compreendo sobre o que, como e por que está sendo realizado este estudo, estou ciente de que não terei nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

São Paulo, de de 2014.

\_\_\_\_\_  
**Sujeito da Pesquisa**

\_\_\_\_\_  
Marta Lúcia da Silva  
RG 16.226.065-9  
Pesquisadora