

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA MEDIANEIRA DA SILVA FLÔRES

“FEMINISMO? NÃO SOU DESSAS QUE QUEIMAM SUTIÃ!”: EM BUSCA DE
PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE A PARTIR DOS TENSIONAMENTOS
DOS FEMINISMOS SUBALTERNOS

CURITIBA

2025

VANESSA MEDIANEIRA DA SILVA FLÔRES

“FEMINISMO? NÃO SOU DESSAS QUE QUEIMAM SUTIÃ!”: EM BUSCA DE
PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE A PARTIR DOS TENSIONAMENTOS
DOS FEMINISMOS SUBALTERNOS

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin
Coutinho

CURITIBA

2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Flôres, Vanessa Medianeira da Silva.

"Feminismo? Não sou dessas que queimam sutiã!": em busca de pedagogias feministas na creche a partir dos tensionamentos dos feminismos subalternos / Vanessa Medianeira da Silva Flôres – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Pro^{fa} Dr^a Angela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Feminismo e educação. 3. Educação de crianças – Creches. 4. Educação infantil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de VANESSA MEDIANEIRA DA SILVA FLÓRES, intitulada: "FEMINISMO? NÃO SOU DESSAS QUE QUEIMAM SUTIÃI": EM BUSCA DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE A PARTIR DOS TENSIONAMENTOS DOS FEMINISMOS SUBALTERNOS, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 14:35:16.0

ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 19:23:00.0

CINTIA CARDOSO

Avallador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
FLORIANÓPOLIS - SC)

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 19:11:30.0

DANIELE MARQUES VIEIRA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL)

Assinatura Eletrônica

02/04/2025 16:44:50.0

ANDREA BRAGA MORUZZI

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Assinatura Eletrônica

01/04/2025 15:29:43.0

CLEONICE MARIA TOMAZZETTI

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte Identificação Única: 438072

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 438072

AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese vem de longe, desde a criança que fui e que queria somente seguir estudando. E aqui vai o primeiro agradecimento, a minha mãe, Sandra, sem ela eu não teria chegado aqui. Mãe, obrigada! Obrigada por acreditar na educação, por lutar para que eu pudesse estudar e por ter me mostrado que as mulheres podem e devem seguir seus sonhos.

Agradeço a meu pai, Nico, que desconstruiu sua visão ao longo dos anos e que é uma pessoa ímpar que faz de tudo para a felicidade das filhas e netos. Obrigada pai por ser essa pessoa amorosa, que chorou de saudade em cada videochamada que fizemos neste período que estou a mais de 1000 km de distância para concluir essa etapa.

Agradeço ao tio Adão (*in memoriam*), cheguei aqui porque o senhor sempre acreditou e se dedicou para que eu estudasse, desde o fundamental quando me levava para a escola de carroça e ficava em frente aguardando a aula acabar para voltarmos para casa. Nunca esquecerei de tudo que fez e da pessoa maravilhosa que foi.

Agradeço às minhas irmãs, Daiana e Lidiane, por estarem ao meu lado, mesmo longe fisicamente, nestes últimos anos, vocês sempre estiveram aqui comigo. Obrigada por serem as mães dos meus amores Pietro, Valentim e Benício, ser tia e dinda deles enche meu coração de amor e alegria. Conversar por videochamada ou receber fotos e vídeos deles me fortaleceu durante a escrita.

Agradeço à minha esposa, Victória, por pegar na minha mão e não soltar mais. Obrigada por me acompanhar todos os dias nessa trajetória, por todo o incentivo, amor e cumplicidade que demonstra e por me escutar por horas falando sobre educação infantil. Amor, só tu mesmo para ter tanta paciência e ser a minha força quando estava desanimada. Te amo! Amo a família que construímos.

Agradeço à minha orientadora, Angela, que acreditou na pesquisa que se tornou tese, desde o início. Obrigada por me escutar, apoiar, desafiar, acolher ... e por estar sempre disponível para me orientar e ler meus escritos. Obrigada por acalmar minhas angústias quando vivenciava situações no campo que faziam eu me sentir impotente.

Agradeço à minha banca de mulheres maravilhosas que são inspiração e que tanto contribuíram para a tese. Obrigada professoras Andréa, Cléo, Megg, Cíntia, Dani e Catarina.

Agradeço à educação pública da qual sou fruto desde o Ensino Fundamental até o Doutorado.

Agradeço à Universidade Federal do Paraná, universidade pública, gratuita e de qualidade referenciada. Agradeço ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (NEPEI/UFPR) e ao Grupo de Pesquisa Infância e Feminismos (InFemis/UFSCAR). Foram muitas as reflexões e aprendizagens com as colegas dos grupos.

Agradeço às minhas amigas e colegas das escolas em que trabalhei, em nome da Andréia Schorn, minha companheira de todas as horas na docência, em seu nome agradeço às professoras de rede pública que fazem o dia a dia da educação, que enfrentam os mais diferentes desafios e seguem na luta por educação de qualidade.

Agradeço às autoras com quem dialoguei ao longo da tese por meio de suas obras, que me fizeram refletir sobre os feminismos subalternos e a creche.

Agradeço a todas as docentes e demais profissionais do CMEI por acolherem a pesquisa, em especial, agradeço às crianças, desde bebês, que me acolheram com sorrisos e abraços que me revigoraram durante esse processo.

Enfim, agradeço às mulheres que fizeram e fazem parte da minha vida, principalmente às mulheres da minha família. E para agradecer por suas lutas, compartilho a música de Sued Nunes.

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma mas não sou só

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma mas não sou só



RESUMO

A Educação Infantil se constitui como campo do conhecimento em construção e, nas últimas décadas, estudos, pesquisas científicas e políticas públicas têm enfatizado a importância desta etapa educativa. Deste modo, a presente tese se justifica por ser um estudo no âmbito das práticas pedagógicas na creche em articulação com os estudos feministas, propondo, assim, reflexões acerca de educação não sexista, antirracista e geracionalizada na creche. Os feminismos subalternos apresentam conceitos relevantes para pensarmos a creche como contexto de construção de conhecimentos, tendo em vista que a partir da subalternidade como categoria, apontam a produção de relações de poder caracterizadas pelas marcações étnico-raciais, geopolíticas e culturais e os impactos destas na sociedade. Tem como objetivo analisar as implicações das perspectivas feministas para o repensar das práticas pedagógicas e a construção de Pedagogias Feministas na creche. O aporte teórico está baseado em Gayatri Chakravorty Spivak (2010), bell hooks (2017; 2019a; 2019b; 2019c), Lélia Gonzalez (2020), Fúlvia Rosemberg (2001; 2012), Andrea Braga Moruzzi (2023), Maria Carmem Silveira Barbosa (2009), Rosinete Valdeci Schimdt (2014) e Angela Maria Scalabrin Coutinho (2010). A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, baseada na epistemológica feminista, tendo como método a pedagogia engajada feminista, inspirada em Bernardete Gatti (2014). Para coleta e produção dos dados foram utilizadas, principalmente, observações participantes, com registros em diário de campo, fotografia e filmagens. A pesquisa foi realizada em uma instituição pública municipal de Educação Infantil de Curitiba-PR. Participaram da pesquisa professoras regentes e da equipe de permanência, crianças, desde bebês, de três turmas da subetapa creche. Partindo da perspectiva da pesquisa engajada feminista, construiu-se um acervo com livros para adultas e crianças e realizamos formações. Com este estudo evidenciou-se que os tensionamentos dos feminismos subalternos trazem contribuições fundamentais para repensar as práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil, principalmente na subetapa creche, como a questão do lugar epistêmico, violência patriarcal, racismos por omissão, superação da binariedade de gênero e heteronormatividade. Deste modo, buscamos apontar interlocuções entre o campo das infâncias, práticas pedagógicas e feminismos subalternos. O olhar para as práticas pedagógicas por meio da matriz teórico-analítica da interseccionalidade nos permitiu compreender as nuances das questões mobilizadas na pesquisa. No contexto pesquisado, o sexismo, o racismo e o adultocentrismo foram verificados nas práticas pedagógicas e estudos sobre essas opressões necessitam ser aprofundados na instituição pesquisada em formações continuadas a longo prazo, para que repercutam nas práticas pedagógicas futuras das docentes participantes. Defendemos a importância de aproximar creche e feminismos subalternos no campo da Educação Infantil como demanda para a área, pois estudos sobre esta temática são escassos e diante do avanço do conservadorismo e das disputas atuais, como professoras precisamos nos fortalecer nas lutas feministas e impregnar de sentido à docência.

Palavras-chave: Creche; Práticas Pedagógicas; Feminismos Subalternos.

ABSTRACT

Early childhood education is established as a field of knowledge under construction and, in recent decades, studies, scientific research, and public policies have emphasized the importance of this educational stage. Thus, this thesis is justified as a study within the scope of pedagogical practices in daycare centers, aligned with feminist studies, proposing reflections on non-sexist, anti-racist, and generational education in daycare settings. Subaltern feminisms offer relevant concepts for considering daycare as a context for constructing knowledge, recognizing that subalternity as a category highlights power relations characterized by ethnic-racial, geopolitical, and cultural marks, and their societal impacts. This study aims to analyze the implications of feminist perspectives for rethinking pedagogical practices and constructing Feminist Pedagogies in daycare centers. The theoretical framework is based on Gayatri Chakravorty Spivak (2010), bell hooks (2017; 2019a; 2019b; 2019c), Lélia Gonzalez (2020), Fúlvvia Rosemberg (2001; 2012), Andrea Braga Moruzzi (2023), Maria Carmem Silveira Barbosa (2009), Rosinete Valdeci Schimdt (2014), and Angela Maria Scalabrin Coutinho (2010). The methodological approach is qualitative, grounded in feminist epistemology, employing the feminist engaged pedagogy inspired by Bernardete Gatti (2014). Data collection and production primarily involved participant observations, with records kept in a field diary, photographs, and videos. The research was conducted in a municipal public early childhood education institution in Curitiba-PR. Participants included lead teachers, support staff, and children—ranging from infants to three groups within the daycare stage. Based on the feminist engaged research perspective, a collection of books for adults and children as well as ongoing training sessions were developed. This study highlighted how the tensions raised by subaltern feminisms make fundamental contributions to rethinking pedagogical practices in the field of early childhood education, particularly at the daycare stage. Key issues included the epistemic standpoint, patriarchal violence, racism by omission, overcoming gender binary and heteronormativity. Therefore, we sought to outline connections among childhood studies, pedagogical practices, and subaltern feminisms. Viewing pedagogical practices through the theoretical-analytical matrix of intersectionality allowed us to understand all nuances of the questions raised in the research. In the researched context, sexism, racism, and adult-centrism were identified in pedagogical practices. Studies on these oppressions need to be deepened in the researched institution through long-term ongoing training to impact the future pedagogical practices of participating teachers. We advocate the importance of (re)connecting daycare centers and subaltern feminisms within the field of early childhood education as a demand for this area, as studies on these topics are scarce. Considering the rise of conservatism and current disputes, as teachers, we need to strengthen feminist struggles and imbue teaching with meaningful purposes.

Key Words: Daycare; Pedagogical Practices; Subaltern Feminisms.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - Pias no Banheiro M I e Berçário Único	94
FOTOGRAFIA 2 - Vasos Sanitários do Banheiro M I e Berçário Único	95
FOTOGRAFIA 3 - Trocador do Banheiro do M I e Berçário Único	96
FOTOGRAFIA 4 - Chuveiros Berçário Único e M I	97
FOTOGRAFIA 5 - Solário do M I	97
FOTOGRAFIA 6 - Casinha no solário do M I e portão	98
FOTOGRAFIA 7 - Solário do Berçário Único	98
FOTOGRAFIA 8 - Solário M II	99
FOTOGRAFIA 9 - Banheiro do M II	100
FOTOGRAFIA 10 - Chuveiro e trocador M II	101
FOTOGRAFIA 11 - Sala de referência do Berçário Único (imagem A)	101
FOTOGRAFIA 12 - Sala de referência do Berçário Único (imagem B)	102
FOTOGRAFIA 13 - Sala de referência do Berçário Único (imagem C)	102
FOTOGRAFIA 14 - Sala de referência do Berçário Único (D)	103
FOTOGRAFIA 15 - Sala de referência do M I (A)	103
FOTOGRAFIA 16 - Sala de referência do M I (Imagem B)	104
FOTOGRAFIA 17 - Sala de referência do M II (Imagem A)	105
FOTOGRAFIA 18 - Sala de referência do M II (Imagem B)	106
FOTOGRAFIA 19 - Cássia (B) e Ivana (B) na areia	173
FOTOGRAFIA 20 - Mão na areia	174
FOTOGRAFIA 21 - Aperta	175
FOTOGRAFIA 22 - Sabor de areia	176
FOTOGRAFIA 23 - Interações Intrageracionais	177
FOTOGRAFIA 24 - Vamos brincar juntas?	178
FOTOGRAFIA 25 - Cuidado	180
FOTOGRAFIA 26 - Carinho e atenção	180
FOTOGRAFIA 27 - Vamos passear?	181
FOTOGRAFIA 28 - Você vai no carrinho	182
FOTOGRAFIA 29 - Felicidade	182
FOTOGRAFIA 30 - Hora do mamá	183
FOTOGRAFIA 31 - Hora de dormir	184
FOTOGRAFIA 32 - Canção de ninar	185

FOTOGRAFIA 33 - Jogo de bola	185
FOTOGRAFIA 34 - Estacionamento	186
FOTOGRAFIA 35 - Cozinhando.....	187
FOTOGRAFIA 36 - O que será que cabe aqui?	188
FOTOGRAFIA 37 - Bonecas negras e a representatividade.....	190
FOTOGRAFIA 38 - Você quer papá?	191
FOTOGRAFIA 39 - Vamos ler?.....	192
FOTOGRAFIA 40 - Bebê.....	195
FOTOGRAFIA 41 - Transgredir.....	196
FOTOGRAFIA 42 - Esconderijo	197
FOTOGRAFIA 43 - Vem amigo.....	197
FOTOGRAFIA 44 - Quantidade de mudas de flores	200
FOTOGRAFIA 45 - Crianças observam a professora plantar flores.....	202
FOTOGRAFIA 46 - Plantio de flores e conversa entre as professoras	203
FOTOGRAFIA 47 - O que as professoras fazem enquanto as crianças brincam? ..	205
FOTOGRAFIA 48 - Compras	206
FOTOGRAFIA 49 - Troca de fraldas	207
FOTOGRAFIA 50 - Brinquedos aprisionados.....	208
FOTOGRAFIA 51 - Aniversário de Curitiba Berçário	210
FOTOGRAFIA 52 - Fotos dos pontos turísticos famílias do Berçário.....	211
FOTOGRAFIA 53 - Aniversário de Curitiba Ml.....	211
FOTOGRAFIA 54 - Aniversário de Curitiba MII.....	212
FOTOGRAFIA 55 - Pintura dos bebês?	213
FOTOGRAFIA 56 - Exposição da proposta na parede do corredor	214
FOTOGRAFIA 57 - Sono.....	217
FOTOGRAFIA 58 - Me deixa dormir!	217
FOTOGRAFIA 59 - Almoço.....	218
FOTOGRAFIA 60 - Sobremesa.....	219
FOTOGRAFIA 61 - Cada um no seu lugar.....	220
FOTOGRAFIA 62 - Descanso, para quem?	220
FOTOGRAFIA 63 - Chamada no Berçário Único	223
FOTOGRAFIA 64 - Chamada M II	224
FOTOGRAFIA 65 - Rotina forçada.....	225
FOTOGRAFIA 66 - Professora Cláudia e a chamada	229

FOTOGRAFIA 67 - Professora caminha sobre as fichas	230
FOTOGRAFIA 68 - Josephe chora	231
FOTOGRAFIA 69 - Josephe chora por seu brinquedo.....	231
FOTOGRAFIA 70 - Devolução do cavalinho	232
FOTOGRAFIA 71 - Retorno para o tatame	233
FOTOGRAFIA 72 - Painéis do Dia da Mulher MI	236
FOTOGRAFIA 73 - Painel Dia da Mulher M II.....	237
FOTOGRAFIA 74 - Painel Dia da Mulher com a letra da Música Garota de Ipanema	238
FOTOGRAFIA 75 - Cartão Dia da Mulher	239
FOTOGRAFIA 76 - Hora da leitura Maya.....	242
FOTOGRAFIA 77 - Maya se interessa pela história.....	242
FOTOGRAFIA 78 - Maya quer participar	243
FOTOGRAFIA 79 - Princesas e príncipes um clássico do sexismo	246
FOTOGRAFIA 80 - Quero água	249
FOTOGRAFIA 81 - Entrada da Sala da Permanência	254
FOTOGRAFIA 82 - Mesa na Sala de Permanência	255
FOTOGRAFIA 83 - Exaustão	259
FOTOGRAFIA 84 - Penteado.....	262
FOTOGRAFIA 85 - Professora Bibiana em interação com as crianças no parque .	263
FOTOGRAFIA 86 - Interações no cotidiano	264
FOTOGRAFIA 87 - Pega-pega	265
FOTOGRAFIA 88 - Chamada com a nova professora	266
FOTOGRAFIA 89 - Chamada e apoio.....	267
FOTOGRAFIA 90 - Estante Feminista no CMEI	268
FOTOGRAFIA 91 - Registro caderno coletivo I.....	269
FOTOGRAFIA 92 - Registro caderno coletivo II.....	270
FOTOGRAFIA 93 - Registro caderno coletivo III.....	271
FOTOGRAFIA 94 - Formação pequeno grupo.....	272
FOTOGRAFIA 95 - Formação grande grupo.....	277

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Temáticas das Formações na SEP (2012-2015)	75
GRÁFICO 2 - Temáticas das Formações na SEP (2016-2019)	79
GRÁFICO 3 - Temáticas das Formações na SEP (2020-2022)	80
GRÁFICO 4 - Temáticas das Formações na SEP (2015)	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Descritores I	57
QUADRO 2 - Cruzamentos da pesquisa I.....	58
QUADRO 3 - Cruzamentos da Pesquisa II	59
QUADRO 4 - Descritores II	59
QUADRO 5 - Dados dos trabalhos selecionados para revisão da produção acadêmica.....	60
QUADRO 6 - Temas relacionados à educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil proposta pela SMED em 2015 por CMEI.....	82
QUADRO 7 - Temática Caderno Pedagógico da SEP (2015 - 2022).....	84
QUADRO 8 - Temática referente a gênero no período de 2012 - 2022	85
QUADRO 9 - Temáticas formativas dos CMEI que demandaram por gênero no período de 2012 – 2022	86
QUADRO 10 - Atendimento de creche no ano de 2024	87
QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA CRECHE	111
QUADRO 12 - Caracterização de Marcadores Sociais e Religião das Professoras e Profissionais da creche	113
QUADRO 13 - Participantes Crianças - Turma do Berçário Único.....	114
QUADRO 14 - Participantes Crianças - Turma do Maternal I	115
QUADRO 15 - Participantes Crianças - Turma do Maternal II	116

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CEMIC	CENTRO DE ESTUDOS DO MENOR E INTEGRAÇÃO À COMUNIDADE
CF	CONSTITUIÇÃO FEDERAL
CLT	CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
DDS	DIRETORIA DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO
DIEESE	DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS ECONÔMICOS
ERER	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
FGF	FEDERAÇÃO GAÚCHA DE FUTEBOL
FUNDABEM	FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM ESTAR DO MENOR
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES
MNU	MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO
OMS	ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE
SEP	SEMANA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS
SME	SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA
SMED	SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO DE SANTA MARIA
UFPR	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
UFSM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	TRAJETÓRIAS FAMILIARES E A IMPORTÂNCIA DE ROMPER OS SILÊNCIOS.....	33
1.2	UMA ESCOLA FEMINISTA: INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA.....	37
2	PESQUISA FEMINISTA EM EDUCAÇÃO: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....	42
2.1	MÉTODO DE PESQUISA.....	43
2.2	OS PROCEDIMENTOS: ANÁLISE DOCUMENTAL, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E FORMAÇÃO EM ARTICULAÇÃO COM A DISPONIBILIZAÇÃO DE LIVROS	46
2.3	INSTRUMENTOS	51
2.4	REFLEXÕES SOBRE OS COMITÊS DE ÉTICA: UMA PESQUISA, DOIS COMITÊS	53
3	O QUE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DIZEM OU SILENCIAM SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FEMINISMOS NA CRECHE?	56
4	GÊNERO E FEMINISMOS NOS CMEI DE CURITIBA: COMO CHEGAMOS AO LÓCUS DA PESQUISA?	73
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI ROXO.....	92
4.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA	110
5	FEMINISMOS E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, INTERLOCUÇÕES E PERSPECTIVAS	119
5.1	DE QUAIS FEMINISMOS ESTAMOS FALANDO?.....	120
5.1.1	Feminismos Subalternos e suas interlocuções na creche	120
6	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE.....	143
6.1	REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	143
6.2	ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	145
6.3	INFÂNCIAS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, RAÇA E GERAÇÃO-IDADE NA CRECHE.....	152
7	EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE.....	171

7.1	A ESCUTA DAS CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, RELAÇÕES INTRAGERACIONAIS	172
7.2	ADULTOCENTRISMO: EVIDÊNCIA DE OPRESSÃO INTERGERACIONAL NO COTIDIANO DA CRECHE	198
7.3	SEXISMO, RACISMO E VIOLÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	222
7.4	“FEMINISMO? NÃO SOU MUITO DESSAS QUE QUEIMAM SUTIÃ!” - AS MULHERES DA CRECHE	252
7.5	INTER(AÇÕES)	261
7.6	FEMINISMOS SUBALTERNOS EM PAUTA NA CRECHE: MATERIAIS E FORMAÇÕES.....	267
8	CONSIDERAÇÕES: ESTE NÃO É UM FINAL, É UM COMEÇO PARA AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE.....	292
	REFERÊNCIAS	303
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	315
	APÊNDICE 2 - LISTA DE LIVROS DA ESTANTE FEMINISTA.....	318

Nós somos mulheres de todas as cores

Nós somos mulheres de todas as cores
De várias idades, de muitos amores
Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
De Elza Soares, mulher fora da lei
Lembro Mariele, valente e guerreira
De Chica da Silva, Toda Mulher Brasileira
Crescendo oprimida pelo patriarcado
Meu corpo, minhas regras, agora mudou o
quadro

Mulheres cabeça e muito equilibradas
Ninguém está confusa, não te perguntei nada
São elas por elas
Escute este samba que eu vou te cantar

Eu não sei por que eu tenho que ser a sua
felicidade
Não sou a sua projeção, você é que se baste
Meu bem, amor assim eu quero longe de mim
Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da
minha vontade
Fui eu que descobri poder e liberdade
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim

Nós somos mulheres de todas as cores
De várias idades, de muitos amores
Lembro de Dandara, mulher foda que eu sei
De Elza Soares, mulher fora da lei
Lembro Marielle, valente e guerreira
De Chica Da Silva, Toda Mulher Brasileira

Crescendo oprimida pelo patriarcado
Meu corpo, minhas regras, agora mudou o
quadro
Mulheres cabeça e muito equilibradas
Ninguém está confusa, não te perguntei nada
São elas por elas
Escute este samba que eu vou te cantar

Eu não sei por que eu tenho que ser a sua
felicidade
Não sou a sua projeção, você é que se baste
Meu bem, amor assim eu quero longe de mim
Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da
minha vontade
Fui eu que descobri poder e liberdade
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim

Eu não sei por que eu tenho que ser a sua
felicidade
Não sou a sua projeção, você é que se baste
Meu bem, amor assim eu quero longe de mim
Sou Mulher, sou dona do meu corpo e da
minha vontade
Fui eu que descobri poder e liberdade
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim
Sou tudo o que um dia eu sonhei pra mim

Doralyce Gonzaga / Silvia Duffrayer



1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro desigual, racista, LGBTfóbico, machista, sexista, classista se evidenciou nos últimos anos com o avanço do conservadorismo, que retirou direitos e agravou as opressões sofridas pela maioria da população. O conservadorismo, segundo Paula Valim de Lima (2020, p. 44), significa:

a defesa irrestrita da organização social capitalista, incluindo suas características predominantes como as relações de produção e classes sociais, configura o discurso político conservador, assim como o entendimento de que a sociedade deveria ser uma comunidade vinculada a valores morais comuns.

A humanidade vivenciou recentemente a pandemia provocada pelo coronavírus¹ que expôs situações de desigualdades sociais enfrentadas há muito tempo pela maioria da população. Muitos desafios se apresentam à educação neste tempo e, como professoras², acreditamos ser importante debater formas de enfrentamentos ao conservadorismo e as opressões, tendo em vista a defesa dos direitos.

Deste modo, não é possível ignorar o que vivenciamos, a pandemia tornou ainda mais visíveis as desigualdades sociais, especialmente as de gênero, que impactam os contextos educativos. Casos de violências, como de Miguel e sua mãe Mirtes, sofridos em junho de 2020, nos revelam a perversidade vivenciada na pandemia. Miguel perdeu a vida ao cair do nono andar de um prédio, pela conduta dolosa da patroa de sua mãe e isso nos mostrou a realidade das desigualdades sociais. Para Mirtes, mãe de Miguel, assim como para a maioria das trabalhadoras, mulheres negras e pobres deste país e para Miguel, não foi possível realizar o isolamento social recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) durante a Pandemia do coronavírus. Mirtes precisava trabalhar para receber seu salário e com

¹ Vírus que causa a COVID-19, doença que causou a Pandemia mundial, decretada pela Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020 e que no Brasil ocasionou, até setembro de 2022, mais de 680 mil óbitos. Sobre a COVID-19 dados e análises podem ser acessados no Observatório COVID-19 BR, plataforma independente. <https://covid19br.github.io/> acesso em 5 set. 2022.

² Utilizaremos ao longo do texto nomes e pronomes no feminino, bem como nas citações utilizaremos o nome completo como forma de dar visibilidade às escritas das mulheres, por considerarmos esta uma importante premissa feminista. A autora Sandra Nodari defende essa premissa no artigo - NODARI, Sandra. Nomes e pronomes na Língua Portuguesa: a questão sexista no idioma e na academia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e 74197, 2021.

a escola fechada, naquele momento, em virtude da Pandemia, precisou levar Miguel para o emprego. Mirtes vivenciou no cotidiano simultâneas opressões e seguiu sofrendo com o luto pela perda do único filho.

Neste mesmo ano, em agosto, o Brasil tomou conhecimento do caso de uma menina de 10 anos que estava grávida em decorrência de estupros sistemáticos que sofria, desde os 6 anos, por parte de um tio. O debate de fundamentalistas se centrou na oposição quanto à realização do aborto legal e não na vida da menina, que foi marcada por violências. A menina foi violentada mais uma vez ao ser chamada de assassina por extremistas na porta do hospital. A culpabilização da vítima foi o que vimos neste caso, enquanto pouco se falou do agressor. Feministas pernambucanas tiveram de ir para a rua defender a menina e o direito de realizar o aborto legal e, ao defendê-la, defenderam toda a sociedade.

No ano de 2021, Keron Ravach, de apenas 13 anos, foi assassinada no Ceará. Um caso brutal de violência e transfobia que marca a morte precoce de pessoas trans³, cada vez mais cedo acontecem assassinatos de pessoas trans, como mostram os dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Nos últimos anos, dois casos de crianças trans de 13 anos foram registrados no Brasil. A seguir, trazemos um trecho da carta de Bruna Benevides, escrita em janeiro de 2021:

Com 13 anos, ela foi espancada até a morte. A lagartinha que queria ser borboleta. Menine que era menina, o rosa do azul. Ela tinha sonhos. Tímida, era a felicidade em vida. Sonhava em ser livre e famosa. E por querer ser livre levou pauladas, chutes e pontapés. Sexualizaram sua existência e vandalizaram sua alma. Teve seu corpo deixado em um terreno baldio, com o mesmo ódio e crueldade que levou a Dandara e outras. A polícia? Como sempre, descartou ser um crime de ódio. O suspeito? Preso, 17 anos, assassino confesso. Narrou o gozo mortal à polícia de forma fria e em riqueza de detalhes. Mais uma vítima da patrulha fundamentalista de (cis) gênero, do lobby antitrans, contra a existência e proteção das crianças e adolescentes trans. Nem tinha uma identidade ainda. Seu corpo trazia as marcas da cisgeneridade compulsória pela falta de acesso a cuidados. Oh Ceará! Por que você a matou? Mais uma criança assassinada. Exposta a esse mundo maldito, ainda nos primeiros dias de 2021. Violada em sua infância, sem proteção. Não teve comoção nacional. Amanhã ninguém mais lembra. E de repente tudo acabou. Porque o ódio passado de geração para geração, fruto da ideologia cisgênera, não suporta a liberdade. Antes mesmo d'ela fazer 14 cortou suas asas, matou seus sonhos e enterrou sua identidade. Quem protege as crianças LGBTI? Quem será a próxima? (Benevides, 2022, p. 39).

³ Ver Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020 / Bruna G. Benevides, Sayonara Naider Bonfim Nogueira (Orgs). Disponível em: <https://antrabrasil.org/wp-content/uploads/2021/01/dossie-trans-2021-29jan2021.pdf> Acesso em: 7 jul. 2024.

Este caso, como outros em que mulheres e crianças trans foram assassinadas, tem pouco espaço na grande mídia, conforme Alexandro Rodrigues; Megg Rayara Gomes de Oliveira; Pablo Cardoso Roconde e Sterferson Zanoni Roseiro (2019, p.21):

Na invenção de vidas descartáveis, descaracterizadas em sua humanidade, alvos fáceis do malefício da norma e da ordem, por não fazerem falta, vivem o descarte, desaparecerem e passam a compor as frias estatísticas de mortes violentas. Quantas crianças em dissidências do sistema sexo/gênero morreram e sofreram violências na instauração e efetivação do pânico moral e nas políticas de caça às bruxas na manutenção desse sistema? (Rodrigues; Oliveira; Roconde; Roseiro, 2019, p.21).

Estes casos reais, infelizmente, não foram os únicos, muitos outros acontecem e são invisibilizados e negligenciados. Neste sentido, pensamos sobre a educação e os feminismos em interlocução como questão necessária e desafiadora. Estes casos, aliados às vivências pessoais e profissionais da pesquisadora, impulsionaram-na à participação no processo para o ingresso no Curso de Doutorado.

Como parte da equipe gestora de uma instituição de Educação Básica, estava vivenciando a dualidade de ver a precariedade de acesso das crianças à educação de qualidade, por maior que fossem os esforços empreendidos por nós, no contexto educativo de extrema vulnerabilidade em que atuava à época. Presenciamos cotidianamente a falta de infraestrutura, de políticas intersetoriais e equipamentos para que pudessem retornar às aulas presenciais. Ao mesmo tempo em que sabíamos da importância do isolamento social, também víamos as necessidades das famílias, muitas destas perderam seus trabalhos e outras que precisavam deixar as crianças com pessoas da família ou da comunidade para garantir seus empregos nas casas em que trabalhavam e, a exemplo do que aconteceu com Mirtes, não tiveram garantia de fazer isolamento e receber o salário.

Mesmo com a suspensão das atividades, como parte da gestão escolar, tínhamos muitas demandas presenciais e vários dias por semana precisávamos estar no ambiente escolar para fazer entrega de cestas básicas com alimentos, propostas educativas impressas para estudantes de Ensino Fundamental, kits com propostas pedagógicas para a Educação Infantil e de sacolas de leitura para as famílias. Nestes encontros, as desigualdades se evidenciaram cada vez mais, nosso medo e das famílias em relação à doença foi grande, porém percebemos que a falta da escola para a comunidade gerava muitas dificuldades.

É importante frisar que, em meio à Pandemia e ao turbilhão de questões que nos mobilizaram pessoal e profissionalmente, se deu o ingresso no Curso de Doutorado, em abril de 2021. Neste período foi registrado o maior número de mortes por Covid em um único mês, 82.266 vidas perdidas para a doença, conforme noticiado pela imprensa⁴.

Neste contexto, as aulas das disciplinas do Doutorado aconteciam de modo remoto, por meio de plataformas digitais. Foram três semestres com aulas e orientações de forma remota, e, somente no segundo semestre de 2022, a última disciplina obrigatória foi realizada presencialmente na Universidade Federal do Paraná (UFPR). No período de excepcionalidade, das aulas remotas, sentia falta de interagir mais com as professoras e colegas de curso para seguir as discussões e debates, pois, no final das aulas, ao computador desconectar da sala on-line, estava sozinha com minhas indagações. Por maior esforço que as professoras fizessem, aulas remotas careciam de interação. Sabemos que, naquele momento, elas foram extremamente necessárias para diminuir a propagação do vírus, mas precisamos registrar aqui a falta que sentimos de ter mais aulas presenciais. Ao mesmo tempo, também foi uma forma de participar de disciplinas em outros programas que, se fossem presenciais, teria sido difícil acessar pela distância física. Enfim, a Pandemia nos trouxe muitos questionamentos a partir dos lugares dos quais falamos. Todas essas reflexões reafirmam a importância de debater os feminismos no campo da educação.

Acreditamos ser urgente tomar uma posição em prol da educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada. Bem como, fortalecer coletivamente as lutas e as concepções que fundamentam a educação. Neste sentido, a pesquisa pautou tais discussões no campo da Educação Infantil, especialmente na creche, em diálogo com os feminismos, por considerar a prática pedagógica com crianças, desde bebês, potente.

Regina Facchini define o feminismo

como um movimento político diverso e plural, por isso feminismos, que articula a partir de repertórios compartilhados e de pessoas que se conectam a partir da luta em âmbito internacional. Esses repertórios focalizam as desigualdades, assimetrias ou opressões que atingem a vida de enorme conjunto muito diverso de mulheres, [...] e que podem variar ao longo do

⁴ Sobre os dados ver <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/mortes-por-covid-19-no-brasil-tem-alta-de-23-5-em-abril/> Acesso em: 28 set. 2023.

tempo e do espaço, mas que também podem guardar algumas similaridades. Os modos de refletir, de compreender as necessidades das mulheres, as causas das desigualdades ou opressões e de formular respostas variam muito, e é isso que faz dos feminismos um campo plural e diverso, povoado de relações de colaboração, mas também de dissenso (Facchini, 2018, p.35 - 36).

A compreensão da pluralidade dos feminismos foi fundamental para o estudo, pois são diversos, a partir do olhar conceitual para as desigualdades e opressões. Neste sentido, nos aliamos teoricamente aos feminismos subalternos, estes se fundamentam nas discussões sobre a subalternidade, discutida pela feminista indiana Gayatri Chakravorti Spivak, principalmente na obra “Pode o subalterno falar?”, publicada em 1985 e traduzida no Brasil em 2010. Esta autora apresenta como preocupação desafiar os discursos hegemônicos e questiona a própria produção do conhecimento. Ressaltamos que, para Gayatri Chakravorti Spivak (2010), o subalterno não caracteriza uma identidade, mas alude a categoria subalternidade que ocorre nas relações sociais.

Segundo Luciana Maria de Aragão Ballestrin (2017, p. 1036):

[...] há uma dupla construção: ao mesmo tempo em que denunciam o silenciamento de várias expressões do feminismo (intencional?), os diversos feminismos subalternos agenciam um antagonismo irreconciliável diante de um feminismo “elitista”, porque hegemônico: ocidental, branco, universalista, eurocêntrico e de Primeiro Mundo. Essa construção evidencia certo “essencialismo estratégico” – novamente, como propõe Spivak – no interior do próprio feminismo, e, portanto, nas relações intragênero. É importante notar que esse antagonismo é acentuado a partir da interiorização de marcadores como classe, etnia e nacionalidade – que andam sob a ótica interseccional ao lado das questões de gênero. Se assumirmos a razoabilidade dessas premissas, uma série de questões se abre em termos de identidade, diferença e (des)igualdade para o movimento e a teorização feminista em âmbito global.

Um ponto importante que defendemos a partir da categoria subalternidade, diz respeito a pensarmos Pedagogias Feministas na Creche. Para nós, estas se fundamentam nos feminismos subalternos e se relacionam com a própria docência na creche, que foi desde o início subalternizada em relação às demais subetapas, etapas e níveis educativos no Brasil. Bem como, a subalternidade das docentes e demais profissionais que atuam na creche em relação às outras subetapas, etapas e níveis de educação, além da subalternidade das crianças, desde bebês, em relação a estas adultas, relações que discutimos ao longo deste relatório de tese. Nesta pesquisa buscamos olhar para todas as relações que ocorrem no cotidiano da creche com foco nas práticas pedagógicas, as quais envolvem evidenciar, principalmente, as docentes

regentes e da equipe de permanência⁵ e crianças, desde bebês, mas também olhar para a gestão escolar, constituída pela direção, pedagoga e secretaria, e as funcionárias terceirizadas (no caso do campo de pesquisa). Escolhemos olhar para todas as adultas que atuam na creche, pois compreendemos que as práticas pedagógicas têm relação com todo seu contexto. Todavia, o foco principal são as docentes regentes e de permanência, suas práticas pedagógicas e as relações destas com as crianças, desde bebês, e destes últimos entre si.

Os contextos educacionais são heterogêneos, mas muitas concepções educacionais foram difundidas ao longo dos séculos e afirmadas por meio de políticas que propunham como aspecto basilar da prática pedagógica a universalização e homogeneização das práticas, a partir da concepção universal de criança. Assim, a educação por muito tempo foi sendo pautada a partir desses conceitos e pressupostos.

No entanto, na Educação Infantil no Brasil, o avanço teórico e as políticas públicas nas últimas décadas⁶ têm mostrado ser possível superar tais paradigmas universalistas e olhar para a singularidade de cada criança, desde bebê, e reconhecer sua repercussão nas práticas pedagógicas.

Ao longo de minha trajetória profissional como professora de Educação Infantil e gestora de escola infantil em Santa Maria – RS, pude vivenciar diversas situações que me provocaram a refletir sobre as práticas pedagógicas na creche. Nesta direção, o estudo buscou aproximar os feminismos e a creche para repensar as práticas pedagógicas com crianças, desde bebês, que superem formas de discriminação e opressões.

A pedagogia que construímos cotidianamente com as crianças pequenininhas pode ser subversiva e transgredir as formas que a estrutura social nos coloca para estabelecer as relações de poder. Podemos aprender muito com os movimentos feministas e seus questionamentos frente à realidade. (Santiago, Flávio; Faria, Ana Lúcia Goulart de, 2018, p.268).

⁵ A equipe de permanência é constituída por professoras concursadas que atuam em todas as salas de referência, a partir da organização em formato de revezamento e atende crianças, desde bebês, no horário em que as professoras regentes estão na chamada permanência, que nada mais é do que a hora-atividade prevista pela Lei 11.738/08.

⁶ Chamamos a atenção para o fato de que estes avanços estão em risco atualmente, pois o golpe jurídico-parlamentar de 2016 trouxe para as políticas educacionais retrocessos e desmontes, expressos pela inviabilização do PNE (2014-2024), pela Emenda constitucional 95/2016 entre outras. Também, trazemos as reflexões propostas no artigo Educação infantil no cenário brasileiro pós-golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação, de autoria de Angela Maria Scalabrin Coutinho e Catarina Moro, publicado em 2017, na Revista Zero a Seis. Neste, as autoras sinalizam sobre os retrocessos em relação à avaliação e demais políticas a ela relacionadas na Educação Infantil pós-golpe de 2016.

Os feminismos como campo de conhecimentos questionam a realidade e o que socialmente foi construído como normativas de gênero em intersecção com outros marcadores sociais da diferença.

Cenas de sexismo e opressões foram observadas no contexto da pesquisa de campo que foi desenvolvida em Curitiba - PR, mas estas não são situações isoladas, pois tanto no contexto profissional anterior da pesquisadora, como nas pesquisas de Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010), Flávio Santiago (2015) e Gicele Carvalho Batista Formiga (2022) estas questões também foram evidenciadas.

Ao longo deste relatório de tese os dados da pesquisa registrados em fotografias, vídeos e no diário de campo foram trazidos e analisados. Os recortes dos textos registrados no diário de campo são compartilhados em letras no estilo *Monotype Corsiva*. Trazemos aqui uma cena que revelou o sexismo e racismo no contexto da pesquisa de campo e que reafirmou a importância de estudos sobre esta temática.

A reunião com as famílias estava quase terminando, mas uma professora pediu para pontuar mais uma questão. “Quero pedir às mães de meninas para manterem os cabelos sempre amarrados por causa dos “bichinhos” indesejados. As professoras estão sempre com os cabelos amarrados. E tem meninas com cabelo “enroladinho” que as mães não gostam daqueles elásticos que temos aqui no CMEI, então que mande rabicó de casa e a gente prende o cabelo. Mas, precisa vir sempre preso”.

Uma mãe pediu a palavra e disse: “A (L. 3 anos) desde o ano passado eu já fiz de tudo, dei até ivermectina e nada adiantou. Agora, até cortei o cabelo dela bem curtinho. As professoras gesticulam com a cabeça e concordam com a ação da mãe”. (Notas do Diário de campo, 14 de março de 2024).

Nesta cena, que é apenas uma entre tantas que trazemos, ficam explícitas as opressões que são vividas cotidianamente na creche. Ao solicitar para que meninas venham com cabelos presos, a professora reforça estereótipos de gênero, afirmando implicitamente em sua fala que somente meninas podem ter cabelos compridos, pois se direciona às mães de meninas. E, ao enfatizar o pedido às mulheres, mães, para manter o cabelo das crianças preso, demonstrou, na fala, um tratamento preconceituoso em relação às crianças de cabelos crespos. Ao dizer que as famílias não gostam do tipo de acessório que a instituição oferece, sem se preocupar com a importância do cabelo crespo e sua representatividade, bem como com as características do cabelo crespo, a professora reforçou preconceitos e explicitou o racismo. Usar o cabelo como cada criança deseja é um direito a sua identidade e

subjetividade que está em construção e isso precisa ser respeitado pelas professoras e instituição educacional.

A fala da professora sobre os cabelos das meninas me remeteu ao poema da escritora, atriz e professora Cristiane Sobral (2016, p. 19):

Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz

Só por hoje
Vou deixar o meu cabelo em paz
Durante 24 horas serei capaz
De tirar
Os óculos escuros modelo europeu que eu uso
Só por hoje

Só por hoje
Durante 24 horas
Serei capaz
De contemplar o que sou

Só por hoje
Encarar a claridade
Sem lentes sedutoras
Que nos ensinam
A desejar ser quem não somos

Só por hoje
Desafiar a claridade
Com os escurecimentos necessários
De um olhar “3 D”
Só por hoje
Só por hoje
Vou deixar meu cabelo em paz.

A crítica aos padrões estéticos eurocêntricos impostos socialmente feita pela escritora nos mostra a importância de romper com preconceitos e estereótipos. Na fala da professora sobre prender os cabelos das meninas, ficou explícito o contrário do que traz o poema. Essas tentativas de uniformizar e homogeneizar as crianças desde a creche, em especial as meninas de cabelos crespos, evidenciam preconceitos, como falamos e, também, o adultocentrismo, que tenta impor às crianças padrões e invisibiliza as singularidades no cotidiano das instituições.

Como disse, sou⁷ professora e ressalto que não escrevo de um lugar neutro, sou mulher, cis, branca, lésbica, da classe trabalhadora, egressa de educação pública. Tudo isso, me faz ser quem sou. Ser uma mulher lésbica e assumir minha orientação sexual para minha família e nos contextos de trabalho levou muito tempo, pois são muitos os preconceitos que vivenciamos ainda hoje, tanto na família como no trabalho. A heterossexualidade ainda hoje é vista como norma e ser uma mulher lésbica traz desafios. No meu caso, foram longos anos tentando me enquadrar neste lugar imposto pela heterossexualidade que me sufocou e me impediu de ser quem sou por muitos anos. Romper com o padrão heterossexual, aceito socialmente como único, foi possível, no meu caso, quando comecei a acessar leituras feministas que me fortaleceram para que eu pudesse compreender tudo pelo que passava. Ser o que os outros esperavam que eu fosse me comprimia e aprisionava num lugar que não era meu.

O feminismo lésbico traz a discussão da heterossexualidade compulsória como uma das formas utilizadas para o controle das mulheres, esta chave de entendimento contribui para pensarmos sobre a sociedade. De acordo com Adrienne Rich (2010, p. 19),

As mensagens da Nova Direita dirigidas às mulheres têm sido, precisamente, as de que nós somos parte da propriedade emocional e sexual dos homens e que a autonomia e a igualdade das mulheres ameaçam a família, a religião e o Estado. As instituições nas quais as mulheres são tradicionalmente controladas – a maternidade em contexto patriarcal, a exploração econômica, a família nuclear, a heterossexualidade compulsória – têm sido fortalecidas através da legislação, como um *fiat* religioso, pelas imagens midiáticas e por esforços de censura.

⁷ Utilizarei os pronomes na primeira pessoa do singular ao me referir vivências pessoais e na primeira pessoa do plural quando as reflexões trouxerem interlocuções com as autoras que são referências para o estudo.

Nesse sentido, nos inquieta pensar no contexto de conservadorismo que a heterossexualidade compulsória tem servido como forma de colonização dos corpos das mulheres e o quanto está fortalecida por meio das premissas conservadoras de família que reforçam a família nuclear cristã como modelo.

A orientação sexual das docentes e demais profissionais do campo pesquisado foi um dado levantado por meio de formulário do *google forms*. Todas as docentes responderam que são heterossexuais, entre as funcionárias terceirizadas, duas preferiram não responder. Esses dados reforçam a reflexão sobre a heterossexualidade compulsória que é discutida por Adrienne Rich (2010).

As obras feministas que buscamos ler em virtude de situações cotidianas vivenciadas pessoal e profissionalmente nos fizeram refletir sobre as opressões que vivemos por sermos mulheres e trouxeram novos contornos para pensar a prática.

Acreditamos na defesa da educação pública e que a busca por justiça social e transformação da realidade perpassa pensar sobre os marcadores sociais da diferença que nos constituem. Como mulher, cis, branca, compreender a branquitude e os impactos decorrentes dos seus privilégios é fundamental.

Cida Bento (2023, p. 8) afirma:

Transformar a relação de dominação que caracteriza a branquitude exige que brancos a reconheçam, desaprendam e desmistifiquem ideologias e histórias que os autorizam a colocar a população negra em posição socialmente subalternizada. Mais do que isso, exige uma redefinição de cidadania, durante a qual se discuta a desigual distribuição de recursos materiais e imateriais entre brancos e negros, sempre interseccionada com a condição de classe e gênero. A concentração de rendas nas mãos de um pequeno grupo majoritariamente masculino e branco, as más condições no mundo do trabalho, a falta de oportunidades de educação, a falta de acesso a saúde e moradia e o racismo ambiental que penalizam a maioria da população brasileira têm que ser debatidos à luz de pactos não verbalizados de dominação para que se alcance a verdadeira transformação social.

Ao trazer para o estudo reflexões sobre a branquitude, buscamos compreender as práticas pedagógicas e problematiza-las de forma a ampliar as discussões numa perspectiva interseccional. Desta forma, os estudos da branquitude têm muito a nos dizer para compreender as práticas pedagógicas na creche, especialmente por que, no CMEI pesquisado, em que apenas uma professora se autoidentifica parda, todas as demais professoras regentes e da equipe de permanência são brancas; entre as docentes que atuam na gestão uma se autoidentifica como parda (essa professora participou da pesquisa até início de abril quando foi transferida) e a docente que está

readaptada e trabalha na secretaria também se autoidentifica como parda; entre as profissionais terceirizadas que atuam no setor de limpeza da instituição, duas mulheres pardas e uma preta, esse dado é relevante para pensarmos sobre a branquitude.

Lélia Gonzalez (2020) discute as relações raciais no Brasil pós-abolição e debate a opressão racial no trabalho:

Nesse momento, se poderia colocar a questão típica do economicismo: tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas, na verdade, a opressão racial nos faz constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. Claro está que, enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou superexploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam as recompensas materiais e simbólicas mais desejadas. Isso significa, em outros termos, que, se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua afiliação racial, entram no campo da competição, o resultado desta última será desfavorável aos não brancos (Gonzalez, 2020, p. 27).

Essa afirmação da autora sobre a divisão racial no trabalho mostra que o racismo opera de modo a manter os brancos em condições de privilégio nos postos de trabalho. Os privilégios da branquitude precisam ser pensados nas relações de trabalho dentro do CMEI e na condição da própria pesquisadora que, por ser uma mulher branca, tem uma posição de privilégio que a coloca com disponibilidade de tempo e recursos financeiros⁸ para realizar a pesquisa. Discutiremos adiante que, mesmo que o magistério na creche seja uma profissão subalternizada em relação às demais etapas, ainda assim, as docentes possuem privilégios em relação às demais profissionais da creche.

Outra questão fundamental para pensarmos sobre a pesquisa diz respeito à cisgeneridade, pois no campo de pesquisa todas as mulheres são cisgênero e os dados da pesquisa revelam que a identidade de gênero necessita ser debatida contexto da creche, pois como mulheres cisgênero, precisamos pensar sobre a perversidade do reforço feito à binariedade de gênero no campo educativo. Trazemos a importância de refletirmos sobre as mulheres trans e os feminismos, como discutido

⁸ A pesquisadora goza de Licença Qualificação Profissional remunerada para realizar o doutoramento. Esse direito está garantido no Regime Jurídico Único do Município de Santa Maria - RS do qual é servidora efetiva do magistério.

pela professora doutora Letícia Carolina Nascimento, no livro *Transfeminismo*, publicado em 2023. A autora ressalta que:

Sobre a presença de mulheres transexuais e travestis no feminismo, é importante ressaltar que nós não somos super-heroínas que pretendem salvar o feminismo de possíveis equívocos históricos ou teóricos, que não é nossa intenção fragmentar o feminismo, muito menos a nossa produção pretende desconsiderar a produção existente sobre o feminismo. O transfeminismo, entretanto, oferece um olhar diferente sobre o feminismo considerado padrão, assim como o feminismo negro, feminismo lésbico, entre outras perspectivas também oferecem. Nossas experiências como mulheres transexuais e travestis são contribuições para o modo como entendemos o feminismo no campo das lutas políticas e das proposições teóricas. É urgente que todas compreendamos que falar de mulheres no plural, de feminilidades, não é um mero slogan (Nascimento, 2023, p. 21-22).

As contribuições trazidas pelo Transfeminismo são incontornáveis quando pensamos sobre educação e práticas pedagógicas e precisamos debater, principalmente nas instituições educativas onde, infelizmente, muitas opressões e violências acontecem com as pessoas trans.

As questões que perpassam às práticas pedagógicas na Educação Infantil têm sido foco de minhas pesquisas desde a graduação em Pedagogia e foram ampliadas nos cursos de Especialização em Gestão Educacional e em Docência na Educação Infantil, bem como no Mestrado em Educação, cursados na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Nessas pesquisas, as inquietações versaram sobre as concepções de Educação Infantil e as implicações nas práticas pedagógicas e na gestão das instituições. As pesquisas que desenvolvi anteriormente revelaram que as crianças⁹ não constituíam a centralidade do projeto educativo, suas infâncias, culturas, especificidades e seu protagonismo foram desconsiderados como elementos fundamentais no cotidiano das instituições. Ainda, foi possível verificar que as práticas pedagógicas nas instituições pesquisadas se mostraram com caráter fortemente assistencialista, marcados por relações de gênero que reforçavam o sexismo e o machismo, bem como silenciavam sobre o racismo.

⁹ Aqui são utilizadas crianças, pois as pesquisas realizadas anteriormente pela pesquisadora abordavam toda a etapa da Educação Infantil, conforme a Lei 9394/96, Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao colocarmos em diálogo os achados da pesquisa que realizamos e com pesquisas recentes sobre a creche, como, por exemplo, em Maria Amélia de Almeida Teles (2018; 2019) e Adriana Alves da Silva (2019), se faz necessário ampliar as discussões e trazer a reflexão sobre as práticas pedagógicas na creche. Os conhecimentos que emergem das perspectivas feministas nos permitem compreender os sistemas de opressões que operam na sociedade e impactam de modo distinto as pessoas.

Maria Amélia de Almeida Teles (2019, p. 254) salienta que:

As desigualdades são de caráter social e econômico, como resultado da formação histórica de uma sociedade elitista, exploradora e de opressão. As desigualdades são construídas a partir dos privilégios impostos pelas classes dominantes. Significa que as desigualdades não são parte da natureza humana. Pelo contrário, são estrategicamente construídas. Isto quer dizer que podemos pensar e realizar estratégias de vida com a perspectiva de igualdade de direitos, de condições e de oportunidades (Teles, 2019, p.254).

Nesse sentido, o estudo busca contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas não sexistas, antirracistas e democráticas na creche que considerem as infâncias e as crianças, desde bebês, e, sobretudo, práticas pedagógicas não universalizantes.

A luta por justiça social é pauta dos movimentos feministas e se constitui em instrumento importante para a proposição de políticas públicas e ações concretas para a construção de uma sociedade mais justa.

A luta feminista, quando pensada de modo interseccional, potencializa o rompimento das hierarquias de poder, pois desafia a gênese das desigualdades criadas pelo sistema capitalista, que privilegia, um padrão de homem, de mulher, de sociedade e de sujeito social (Santiago; Faria, 2018, p.262).

Dentre as etapas educacionais, a subetapa creche tem sido um território de disputas no Brasil desde sua constituição como campo teórico, prático e político. De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles (2018), as lutas por políticas públicas que assegurem o direito das crianças às creches nascem das lutas dos movimentos sociais e feministas no final dos anos setenta, como uma das bandeiras de emancipação das mulheres.

A história das creches no Brasil é marcada pela luta política das feministas, dos movimentos sociais e das trabalhadoras brasileiras que buscavam melhores condições para as crianças. O Movimento de Luta por Creches da década de 70 era

formado, principalmente, por Feministas de diversas tendências, entre elas as Feministas Radicais, que faziam a crítica ao papel tradicional da mãe, e foram estigmatizadas como “revisionistas burguesas” e intelectualizadas com recorte racial constituído de mulheres brancas e pelo Movimento de Mulheres, vinculadas ou não à Igreja Católica, que faziam parte dos Clubes de Mães e Associações de Bairros (Fúlvia Rosemberg, 1984, p. 77). Esses movimentos de associações de bairros localizadas na periferia e das associações das favelas, buscavam por creches para seus/suas filhos/as menores, pois muitas mulheres trabalhavam longe e necessitavam de arranjos familiares para o atendimento das suas crianças pequenas. As mulheres negras não se identificavam com o movimento feminista, que era majoritariamente branco e de classe média. A participação das mulheres negras na luta por creches foi vinculada aos movimentos de bairros e favelas. Cabe destacar que as mulheres negras sempre trabalharam em seus lares e fora destes e lutaram por melhorias nos bairros, entre estas, as creches desempenhavam um importante papel.

Nesse sentido, destaca-se a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, em que Lélia Gonzalez foi protagonista. A autora revela no texto “Movimento Negro Unificado: um novo estágio da política negra”, publicado em inglês em 1985, que as mulheres negras participaram ativamente do movimento negro no Brasil e que dentro deste discutiam as relações sexistas tanto nos ambientes de seus lares como de forma ampla, na sociedade e relações de trabalho, e as creches foram pauta das assembleias nacionais do MNU em 1979.

As assembleias nacionais realizadas no Rio de Janeiro e em Salvador apontam para essa combinação de objetivos. Por exemplo, num tópico relacionado à discriminação racial ou à divisão racial do trabalho, as questões do desemprego ou do subemprego, **a criação de creches** ou a melhoria das condições de moradia nas cidades e nas áreas rurais também vieram à tona. Ao mesmo tempo que denunciavam violência policial contra a população negra e a discriminação racial nas prisões, também atacam a exploração do trabalho prisional, exigindo o direito de organização para os presidiários e a criação de centros de recuperação para sua efetiva reintegração à sociedade. Ao mesmo tempo que denunciavam a exploração comercial, a inferiorização e a distorção da cultura negra, eles exigem a criação de teatros nas periferias e rejeitam a colonização cultural como um todo. Enquanto protestam contra a perseguição racial nos locais de trabalho, também reivindicam melhores salários, o direito à sindicalização e o direito de greve (Gonzalez, 2020, p. 100, grifo nosso).

A luta por creches foi pauta do movimento negro que reivindicava creches no final dos anos 70. Estas demandas estavam alinhadas aos movimentos de bairros e favelas que compunham o MNU e não ao movimento feminista num primeiro

momento, pois o movimento feminista de classe média e branco considerava as mulheres negras “agressivas” e “não feministas” por trazerem o racismo para o debate feminista (Gonzales, 2020, p. 87).

A vitória dos movimentos sociais e feministas inseriu a creche no capítulo destinado à Educação na Constituição Federal (CF) em 1988, que é um dos principais marcos legais da Educação Infantil no Brasil. Porém, após isso, ocorreu um distanciamento entre os pressupostos feministas que versam sobre a igualdade e a luta contra todas as formas de opressão e as práticas pedagógicas nas creches. Acreditamos que este afastamento se deu devido aos movimentos feministas sofrerem com a estigmatização das suas pautas por parte de setores conservadores da sociedade, como exemplo, a legalização do aborto, que ainda segue sendo estigmatizada, atualmente há a tramitação dos Projetos de Lei 1920/24 e 1904/24¹⁰ que criminalizam o aborto legal e são um marco de retrocesso no Brasil. Também temos como hipótese que este distanciamento ocorre em razão das relações de poder estabelecidas na sociedade patriarcal que subalterniza as mulheres.

Da mesma forma que houve o distanciamento dos movimentos feministas das creches, o que inviabilizou reflexões sobre gênero e raça no campo da educação, também os bebês foram por décadas ocultados na formação docente. Angela Maria Scalabrin Coutinho (2009) ressalta também, que mesmo com o avanço da legislação nacional, as/os bebês foram por muito tempo invisibilizados nos cursos de formação docente, nas investigações e nas políticas educacionais. Consideramos que esse afastamento entre as perspectivas feministas e a educação das crianças, desde bebês, concorreu para manter fora das instituições reflexões e práticas pedagógicas cotidianas sobre relações de raça, classe, gênero e sexualidade. Assim, evidencia-se que essa temática é de fundamental relevância para repensar as práticas pedagógicas na creche em defesa das infâncias e no enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente as de gênero e raça.

Adriana Alves da Silva (2019), em suas pesquisas, verificou a negação da diversidade e concorre para reforçar estereótipos e/ou reproduzir uma sociedade

¹⁰ Sobre isso ver o Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/busca/?o=recent&v=noticias&colecão=AGENCIA_CAMARA&assunto=aborto Acesso em: 8 jan. 2024.

machista, sexista, racista e LGBTfóbica. Neste sentido, pensar atualmente a educação e as perspectivas feministas em interlocução é necessário e desafiador.

Para compreendermos todas as nuances destas questões mobilizamos a interseccionalidade, esta perpassa todas as reflexões deste relatório. Se faz importante, neste início, demarcar a interseccionalidade, então trazemos a relevância de mulheres negras que inauguram esta perspectiva.

Nos Estados Unidos, em 1851, o discurso de Sojourner Thurst (1797 – 1883) na Convenção dos Direitos das Mulheres em Akron, Ohio, é uma referência das lutas abolicionistas e dos feminismos negros. Ao questionar “Eu não sou uma mulher?”, denunciou as simultâneas opressões que vivenciava como mulher, negra escravizada e, desta forma, trouxe a pauta da interseccionalidade, mesmo que o termo tenha sido cunhado posteriormente¹¹. De acordo com Carla Akotirene (2019), a intelectual pioneiramente articulou raça, classe e gênero, questionando a categoria de mulher universal.

Segundo com Kimberlé Williams Crenshaw (2002, p. 177):

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos de subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas às mulheres, raças, etnias, classes e outras.

Nos interessa aprofundar o conhecimento sobre estes campos teóricos e as práticas pedagógicas na creche para a construção de Pedagogias Feministas na Creche, pois, conforme bell hooks¹² (2019a, p.13), “Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão”. A educação é um fenômeno social que faz parte da vida dos seres humanos e, desta forma, vivenciada de modo significativo por todas as pessoas.

Como já dissemos, no Brasil, a creche como política pública educacional foi uma conquista das mulheres e dos movimentos sociais, movimento negro e feministas. A legislação brasileira, nas últimas décadas, passou a conceber a criança

¹¹O conceito de interseccionalidade foi cunhado pela professora negra e jurista Kimberlé Williams Crenshaw nos Estados Unidos em 1989. O texto Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero foi traduzido e publicado no Brasil em 2002, na Revista Estudos Feministas.

¹² A escritora estadunidense Gloria Jean Watkins utilizou esse pseudônimo em homenagem a sua bisavó Bell Blair Hooks, a escolha pela grafia do pseudônimo com letras minúscula representava um posicionamento político, uma recusa ao egocentrismo intelectual.

como sujeito de direitos. A CF (1988) reconheceu a educação de crianças de zero a seis anos¹³, anteriormente tida como política assistencial, especialmente de 0 a 3 anos, como direito do cidadão e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) regulamentou a educação infantil, definindo-a no artigo 21, inciso I como primeira etapa da educação básica.

Compreendemos que a creche se constitui, assim, como um universo de possibilidades para as crianças, desde bebês, pois estas vivenciam, criam, (re)criam, constroem conceitos e conhecimentos por meio das interações e brincadeiras, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009). Atuar com crianças, segundo Maria Carmem Silveira Barbosa (2006), significa compreender que educar e cuidar são indissociáveis, bem como conceber as crianças, desde bebês, como seres potentes que constroem conhecimentos e participam ativamente deste processo.

Guacira Lopes Louro (2004) afirma que as práticas na creche necessitam superar paradigmas da educação tradicional, que possui uma visão cristalizada de criança e infância. No cenário atual, em que o conservadorismo ganha força, precisamos como professoras¹⁴ nos nutrir da militância feminista e trazer para o interior das escolas questões que mobilizem e impregnem de sentido o fazer docente.

Parto do pressuposto de que em uma perspectiva feminista a creche é compreendida como lócus privilegiado na construção de práticas de educação e cuidado descolonizadoras, embasadas em pedagogias emancipatórias onde a criança pequena em sua centralidade, as mulheres em sua maioria – docentes e educadoras, são sujeitos no combate a múltiplas formas de opressão, violência e discriminação, evidenciando que trata-se um espaço e tempo fundamental na vida contemporânea de muitas mulheres permeado de contradições e possibilidades (Silva, 2018, p.224).

Assim, busca-se romper com práticas pedagógicas estereotipadas, discriminatórias, preconceituosas, padronizadoras, universalistas, sexistas, racistas, classistas, que mantêm as desigualdades sociais e reforçam as estruturas de poder.

¹³ A partir da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, as crianças de 6 anos completos até a data de 31 de março passam a ser matriculadas no primeiro ano.

¹⁴ Utilizaremos professoras ao longo deste estudo, pois o magistério na creche é majoritariamente feminino e, deste modo, fazemos uma inflexão conceitual que consideramos necessária para demarcar o campo. Bem como, pela reivindicação de visibilidade às mulheres que constroem cotidianamente à docência nessa etapa.

Diante do exposto, buscamos contribuir com o debate acerca da Educação Infantil, especialmente na subetapa da creche.

Partindo disso, emerge o problema de pesquisa: **Quais tensionamentos os feminismos subalternos podem trazer para repensar as práticas pedagógicas na creche?**

Na busca da compreensão acerca do problema de pesquisa temos o seguinte objetivo geral: analisar as implicações dos feminismos subalternos para o repensar das práticas pedagógicas e a construção de Pedagogias Feministas na Creche. E ainda, temos como objetivos específicos: a) investigar como os feminismos subalternos se relacionam com as práticas pedagógicas no cotidiano da creche; b) identificar a presença ou a ausência dos pressupostos feministas nas práticas pedagógicas cotidianas na creche; c) compreender geração-idade, gênero e raça, a partir da interseccionalidade e dos feminismos subalternos no cotidiano da creche.

Como professora e pesquisadora feminista, preciso trazer neste texto as vivências pessoais e a trajetória profissional em uma instituição pública de Ensino Fundamental que justificam e dizem muito sobre os caminhos que me trouxeram até aqui. Esta escrita é carregada de dores, mas agora sei que preciso falar também sobre essas dores, pois essas marcas também fazem parte da pesquisa e da pesquisadora e não podem ser mais silenciadas.

Feminismos e educação estiveram presentes na minha constituição como sujeita, professora e pesquisadora, pois são estas trajetórias e interlocuções, aliadas ao contexto atual de avanço do conservadorismo, que fizeram emergir a problemática da pesquisa. Por isso, considero importante trazer como os feminismos e educação se cruzaram na minha vida.

1.1 TRAJETÓRIAS FAMILIARES E A IMPORTÂNCIA DE ROMPER OS SILÊNCIOS

Minha trajetória escolar iniciou com o ingresso no Ensino Fundamental em uma escola multisseriada localizada na zona rural. Nesta, havia apenas uma professora, que também era diretora, limpava a escola e fazia a merenda, com auxílio das meninas mais velhas da escola. Lembro-me de quando estava na quinta série, último ano ofertado na escola, eu e minha colega todos os dias preparávamos a merenda com a supervisão da professora. Depois de lavar as louças e utensílios, era a hora do

recreio. Nesta escola, sempre foram as meninas as responsáveis por preparar a merenda, também aprendemos a pregar botões e cuidar do jardim, além das disciplinas obrigatórias do currículo. As marcas de gênero já estavam lá desde os meus primeiros anos de estudo.

Na comunidade,¹⁵ todas as pessoas estudaram nesta escola, após concluir a quinta série do Ensino Fundamental encerravam os estudos, não havia perspectiva de seguir, pois as escolas que ofereciam o Ensino Fundamental II eram distantes e porque na cultura local estudar para além das séries iniciais não era considerado importante.

Por isso, a luta encampada junto com minha mãe para continuar os estudos aos 11 anos foi marcante. Esse foi um dos pontos importantes que me fez chegar à escrita deste relatório de tese. Certamente, minha mãe, no início dos anos 1990, não se intitulava feminista, como tão pouco o faz hoje. Mas foram as atitudes dela, junto com a minha vontade de estudar por acreditar na educação, que transformaram a minha história. Essa experiência me marcou de modo significativo, e partiremos disso para resgatar as vivências entre feminismos e educação.

Moradora de uma pequena chácara na zona rural de Santa Maria, município do interior do RS, filha de pequenos agricultores, sendo minha mãe uma mulher que viveu até os 20 anos na “cidade”, ou seja, zona urbana, onde estudou até o sexto ano, tendo evadido da escola devido à miopia que dificultava acompanhar a turma. Ao se casar com meu pai, foi morar no interior, onde meu pai reside até hoje. E meu pai, natural desta localidade, filho de agricultores, estudou até a quinta série como a maioria de sua família, vizinhas e vizinhos, pois a escola rural multisseriada ofertava o ensino somente até esta série. Tanto minha mãe como meu pai são de famílias extensas com treze e onze irmãs/irmãos, respectivamente. Mesmo em contextos diferentes de Santa Maria - RS, tiveram quase que o mesmo grau de educação formal. Cada um deles passou por situações bastante difíceis.

Minha mãe, aos 13 anos, ficou responsável pela casa que morava com minhas quatro tias menores (duas tinham apenas 4 e 5 anos) e meu avô, pois minha avó havia ido embora após muitas violências sofridas no casamento, levando com ela uma filha, que foi vítima de abusos sexuais constantes, inclusive, tendo engravidado por duas

¹⁵ Esta comunidade fica localizada em Santa Maria - RS, sendo um distrito na zona rural, em que, até hoje, a maioria dos moradores são pequenas/os agricultoras/es que vivem da venda de seus produtos em feiras livres ou de casa em casa na zona urbana.

vezes e sofrido abortos e um filho, de 6 anos. E como, à época, a filha mais velha era a minha mãe, ela passou a ter de cuidar das demais irmãs e a conviver com o abusador.

Passamos a infância, eu e minhas duas irmãs, escutando minha mãe relatar o quanto ela sofreu com agressões físicas de meu avô e até pouco tempo não entendia por que minha avó havia saído de casa, pois as violências sexuais sofridas pelas mulheres da minha família materna, que hoje sei, sempre foram assuntos proibidos e velados. E foram muitas as violências sofridas, agressões físicas, abusos sexuais e tudo isso permaneceu silenciado. Esses silenciamentos causaram outras violências que chegaram até a minha infância. Desvelar esses silêncios nesta tese tem sido a escrita mais dolorosa que fiz, e faço isso por compreender que este é um dos atravessamentos que as leituras feministas me trouxeram, romper com os silêncios é uma tarefa de pesquisadora e professora. Trazer para a escola reflexões que não só na minha família, mas em muitas outras, são tabus é, a meu ver, um dever da escola.

Em relação à família paterna, meu pai conta que, durante a infância, no horário de recreio na escola, ele, suas irmãs e irmãos precisavam capinar a lavoura de mandioca ao lado do pátio da escola. Na família, o trabalho com a agricultura era iniciado ainda na infância, já na adolescência, aos 14 anos meu pai não estudava mais, pois havia concluído a quinta série e assumido a responsabilidade de cuidar de todas e todos. Assim, ainda adolescente precisou sair, de carroça, para vender leite de porta em porta na “cidade”, enquanto suas irmãs e irmãos cuidavam das atividades no sítio junto aos animais e à pequena plantação. Foi desta forma que meu pai trabalhou até 2020 quando, por força da pandemia, aos 70 anos, abandonou a carroça e passou a viver, exclusivamente, com a aposentadoria de um salário mínimo.

Do encontro entre minha mãe e meu pai, ocorrido por conta das vendas de leite que meu pai fazia na “cidade”, aconteceu seu casamento. Duas pessoas com histórias de vida diferentes, mas carregadas de marcas. Sou filha mais velha deles, tenho duas irmãs mais novas, estudamos como todas e todos na única escola da zona rural de turma multisseriada de primeira a quinta série (nomenclatura da época).

Quando concluí a quinta série, em 1992, um impasse surgiu: como continuar estudando? A escola mais próxima era urbana e ficava a cerca de 20 minutos do sítio. Ainda criança, desejava estudar, mas para meu pai este desejo era algo sem sentido. Lembro das conversas da minha mãe e meu pai sobre isso; meu pai acreditava que

eu não precisava mais estudar. Para ele, eu já havia aprendido muito, nas palavras dele: “Ela já sabe assinar o nome para casar-se”, como muitas vezes ele disse. Meu pai não entendia a minha insistência e de minha mãe para que eu continuasse a estudar, mas isso era o que eu mais desejava, pois estudar representava a possibilidade de fazer a minha história de modo diferente. Aos 11 anos eu não queria seguir o *script* das pessoas do Rincão¹⁶, não me bastava saber assinar o nome para casar-se. Então, após muitas argumentações, minha mãe me matriculou em outra escola e segui estudando. Isso representou um ato de transgressão, pois naquela localidade as meninas não estudavam além da quinta série que era oferecida na escola rural.

É a partir destas histórias que a pesquisa surgiu, é a partir do meu reencontro com aquela menina de 11 anos que fui, e que, junto com a mãe, lutou pelo direito de estudar. É a partir das histórias de violências e abusos sofridos pelas mulheres da minha família que marcaram as suas infâncias e que foram silenciadas por vergonha, por medo ou mesmo por não saber como lidar com tanta dor que estas mulheres e, aqui a pesquisadora se inclui, pois fui vítima também e só consegui relatar, aos 34 anos, para minha irmã e, posteriormente, para o meu pai e outras pessoas da família, sobre os abusos sexuais que sofri. Aos poucos fui percebendo o quanto esse silêncio das mulheres da minha família materna era sinônimo de dor e, por isso, os abusos sexuais que quase todas sofreram se repetiam e permaneciam velados. As memórias dos abusos sexuais que sofri dos 3 aos 6 anos, praticados por um tio que morava na nossa casa, silencieei por medo e por não entender direito tudo aquilo que havia acontecido comigo tão pequena.

Foi apenas após muitos anos, já adulta, formada e atuando como professora que, ao romper o silêncio em uma situação limite em que essa dor estava me sufocando, que consegui acessar as mulheres da minha família e descobri que a recorrência de abusos sexuais perpassou as gerações e que o nosso silêncio foi cúmplice dos agressores. Escrever essas páginas foi um ato difícil, mas que sei ser necessário, e hoje, ao chegar à produção de uma tese compreendo por que foi tão marcante ter lutado para estudar, mesmo tendo de superar adversidades impostas pelo machismo que alimenta a sociedade patriarcal.

Nas instituições que estudei, em nenhum momento temas sobre violência

¹⁶ A localidade do interior na qual reside a família da pesquisadora até hoje se chama Rincão dos Bentos e faz parte do Distrito de São Valentim em Santa Maria - RS.

contra as mulheres, abusos sexuais, machismo, sexismo foram abordados, nem mesmo no Ensino Superior tais temáticas se fizeram presentes. Ao contrário, no Ensino Fundamental II havia disciplina de técnicas domésticas oferecidas às meninas, onde aprendemos a cuidar dos afazeres domésticos. Mesmo assim, foi por ter estudado, por ter acesso a livros e escritos de autoras feministas a partir do encontro com outras mulheres professoras que se revoltaram com as situações de violência que nos eram relatadas cotidianamente pelas estudantes e suas mães que chegamos à temática da tese. Tema que já estava marcado em minha história pessoal e que pela escuta atenta das crianças e suas famílias na escola foi novamente trazido. A referência aqui é feita a uma instituição específica em que trabalhei de 2016 a 2021 e que, coletivamente, buscou trazer as perspectivas feministas para o cotidiano. Acredito ser importante trazer brevemente a experiência profissional neste contexto que tem, na perspectiva feminista, seu projeto pedagógico e que, juntamente com as vivências pessoais, nos levam a pesquisar sobre os feminismos na creche.

1.2 UMA ESCOLA FEMINISTA: INTERLOCUÇÕES COM A PESQUISA

Os últimos cinco anos de atuação da pesquisadora na Educação Básica antes do ingresso no Curso de Doutorado foram em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental em Santa Maria - RS¹⁷. A instituição possuía a especificidade de atender desde o berçário I até o nono ano do Ensino Fundamental, sendo a única, entre as 77 escolas da rede municipal, à época, que oferecia atendimento concomitante às etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Esta é uma característica importante, pois o projeto institucional estava alicerçado na interação entre as etapas de Educação Básica de modo a repensar o que é uma escola, propondo, assim, a superação de fragmentações.

O projeto institucional da referida instituição se fundamentava nos feminismos por compreender a educação como um ato político e como tal buscava promover a luta por justiça social e igualdade.

Segundo bell hooks (2017, p. 177):

¹⁷ A pesquisadora está professora de Educação Infantil efetiva da rede municipal desde 2009. Goza neste momento de licença qualificação profissional para realização do Doutorado, direito garantido pelo Plano de Carreira do Magistério Municipal, Lei nº 4696/03.

Ao longo de meus muitos anos de estudo como aluna e professora, fui inspirada sobretudo por aqueles professores que tiveram coragem de transgredir as fronteiras que fecham cada aluno numa abordagem do aprendizado como uma rotina da linha de produção. Esses professores se aproximam dos alunos com a vontade e o desejo de responder ao ser único de cada um.

Nesse sentido, o projeto institucional feminista realizado pela instituição buscava demonstrar que projetos feministas podem transgredir o pensamento educacional linear androcêntrico e pensar de outras formas, reinventar, recriar, fugir das representações naturalizadas e, assim, acionar outras possibilidades de experimentar os viveres na escola.

A construção do projeto institucional feminista da escola partiu da escuta das estudantes e mulheres da comunidade escolar, realizada pela gestão da instituição, que observou situações e vivências frequentes relacionadas ao machismo, ao sexismo e à violência. Diante dessas situações registradas pela escola, a equipe diretiva, em diálogo com as professoras e professores, nas reuniões pedagógicas, decidiu que a instituição escolar não poderia se omitir de trazer tais questões para a reflexão coletiva com toda a comunidade. Chimamanda Ngozi Adichie (2015) salienta que, não podemos aceitar a justificativa de que o machismo é cultural, pois a cultura está em permanente processo de transformação e assevera que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte de nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (Adichie, 2015, p. 48).

A partir das reflexões entre equipe gestora e docentes da escola, o projeto “Além da Ponte: outra educação possível para meninas e meninos” foi escrito coletivamente. A escola precisa problematizar estas questões e priorizar ações de valorização das iniciativas culturais e históricas das mulheres. No cotidiano escolar, por meio do projeto institucional feminista, se buscou propor criticamente a mudança de uma tradição educacional secular androcêntrica para uma educação e práticas feministas.

Acreditamos que a interlocução das perspectivas feministas e a Educação Básica é necessária e urgente e que as práticas pedagógicas feministas são um caminho para uma educação não sexista e antirracista e que supere todas as formas de discriminação e opressão.

A luta pela justiça social pautada pelos movimentos feministas se constitui em instrumento importante para a proposição de ações concretas para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, o projeto institucional feminista da escola se configurou como uma inovação, pois rompeu com um paradigma tradicional da educação. A referida escola, a partir da realização desse projeto, foi uma força potente no combate à violência contra as mulheres, contra o sexismo, a misoginia, e contra o machismo. Essas lutas são constantes e travadas diariamente no contexto da educação, à referida escola que foi alvo de ataques devido aos banheiros serem unissex, os mesmos eram utilizados sem discriminação de gênero desde 2016. Essa foi uma pauta acolhida por meio de assembleia, porém a gestão precisou defender a manutenção dos banheiros unissex junto à Secretaria de Município da Educação (SMED), que afirmou haver uma denúncia sobre a questão e não entendia implantação dessa medida na escola. Cabe ressaltar que estudantes de Ensino Fundamental que utilizam tais banheiros nunca manifestaram incômodo ou desconforto em relação aos mesmos.

A experiência da escola em que a pesquisadora atuou também mobilizou o interesse por pesquisar mais sobre a temática dos feminismos e educação, principalmente refletir sobre estas questões na creche.

Deste modo, a busca por justiça social e transformação da comunidade por meio de perspectivas feministas foi o caminho que essa instituição trilhou e, como dissemos, trazemos aqui para ilustrar como a pesquisadora foi tendo as interlocuções que teceram a pesquisa. Porém, salientamos que o trabalho da instituição que evidenciamos brevemente abrange Educação Infantil e Ensino Fundamental e a pesquisa em tela buscou compreender os feminismos na creche em outros contextos.

Apresentamos no segundo capítulo, após esta introdução, a metodologia eleita para a realização da pesquisa que está fundamentada na epistemologia feminista e teve como método a pesquisa engajada feminista. Tivemos como campo de pesquisa um Centro Municipal de Educação Infantil pertencente à rede direta de educação de Curitiba - PR, que atendia turmas de berçário único até pré-escola I em turno integral.

O terceiro capítulo detalha a revisão da produção acadêmica sobre a temática ao longo de uma década. Essas produções trazem elementos importantes para pensarmos o campo pesquisado e a creche de modo geral.

No quarto capítulo, trazemos gênero e feminismos nos CMEIs de Curitiba a partir das demandas formativas solicitadas pelas instituições. Diante da análise das

demandas e dos critérios elencados evidenciamos como chegamos ao lócus da pesquisa, bem como o contextualizamos.

No quinto capítulo, trazemos reflexões sobre as perspectivas feministas e educação, aprofundamos os conceitos dos feminismos subalternos, especialmente a partir dos feminismos negros na obra de Lélia Gonzalez e bell hooks, transfeminismo a partir da autora Leticia Carolina Nascimento, feminismos latino-americanos e feminismos lésbicos a partir de diversas autoras.

O sexto capítulo versa sobre as práticas pedagógicas na creche em interlocução com os feminismos. Neste sentido, discutimos as especificidades das práticas pedagógicas na creche, bem como a interseccionalidade a partir dos marcadores sociais de gênero, raça e geração-idade na etapa e suas repercussões cotidianas.

No sétimo capítulo, buscamos delinear conceitos fundamentais para a construção de Pedagogias Feministas na Creche e analisar os dados gerados no campo de pesquisa que foram registrados no diário de campo, em fotografias e filmagens a partir das observações participantes e nas formações realizadas com as docentes.

Finalizamos com o oitavo capítulo, em que se apresentam as considerações, que não são finais, pois pretendemos que sejam começos de novas inquietações para todas e todos que buscam por justiça social e pelo fim das opressões na creche.

Maria da Vila Matilde

Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo se você se aventurar

Eu solto o cachorro e, apontando pra você
 Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
 Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo se você se aventurar

Eu solto o cachorro e, apontando pra você
 Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
 Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 E quando o samango chegar
 Eu mostro o roxo no meu braço
 Entrego teu baralho, teu bloco de pule
 Teu dado chumbado, ponho água no bule
 Passo e ainda ofereço um cafezin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Cadê meu celular? Eu vou ligar pro 180
 Vou entregar teu nome e explicar meu endereço
 Aqui você não entra mais, eu digo que não te conheço
 E jogo água fervendo se você se aventurar
 Eu solto o cachorro e, apontando pra você
 Eu grito: Péguis-ss-ss-ss
 Eu quero ver você pular, você correr na frente dos vizin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

E quando tua mãe ligar
 Eu capricho no esculacho
 Digo que é mimado, que é cheio de denço
 Mal acostumado, tem nada no quengo
 Deita, vira e dorme rapidin
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim
 Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim

Mão, cheia de dedo
 Dedo, cheio de unha suja
 E pra cima de mim?
 Pra cima de moi? Jamé, mané!
 (Cê vai se arrepender de levantar a mão pra mim).
 Elza Soares



2 PESQUISA FEMINISTA EM EDUCAÇÃO: AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Fazendo a cabeça

A cabeça é lugar precioso na minha escrita
 Quem tiver ouvidos pra ouvir ouça
 A cabeça deve ser feita
 Ou desfeita
 Pra refazer.
 (Cristiane Sobral)

Recorremos novamente a um poema de Cristiane Sobral (2016) para iniciar as reflexões sobre a construção metodológica deste estudo. Acreditamos que repensar sobre as práticas a partir de outras referências teóricas significa desfazer e refazer caminhos e concepções na busca contínua por qualidade.

Deste modo, a pesquisa feminista pressupõe a busca por justiça social e está expressa em epistemologias feministas que questionam os essencialismos vinculados à categoria mulher, gênero e os sistemas sexo/gênero binário. Tais epistemologias partem de perspectivas contra-hegemônicas das ciências, problematizam as desigualdades sociais e possuem caráter político.

De acordo com Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006, p. 651):

As epistemologias feministas entendem que o conhecimento é sempre situado, posicionando-se contra a objetividade e a neutralidade características da ciência positivista androcêntrica e resgatando o papel da emoção e da experiência feminina na produção do conhecimento científico. A imparcialidade, nesse contexto, não é possível, nem sequer desejável, especialmente porque se encontra comprometida com a mudança social (Narvaz; Koller, 2006, p. 651).

As epistemologias feministas que embasam pesquisas como a que apresentamos são múltiplas assim como a pluralidade dos feminismos, porém possuem a crítica ao viés sexista do saber como um ponto de convergência, bem como refutam a pretensa objetividade, neutralidade e racionalidade das teorias masculinistas ocidentais dominantes.

As metodologias feministas apresentam preocupação com todo o processo de pesquisa, desse modo questionam criticamente o percurso investigativo. As autoras Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006, p. 651) apontam que “os pressupostos epistemológicos, ontológicos e éticos implícitos nos delineamentos de pesquisa têm implicações políticas, podendo estar a serviço de interesses diversos”. Por isso, alertam para a atenção aos pressupostos e encaminhamentos

metodológicos na pesquisa. A busca por transformação social traz implicações para a pesquisa que buscou, a partir da formação no CMEI pesquisado, provocar o repensar de práticas pedagógicas. Salientamos que sabemos que formações sobre essas questões precisam ser parte da proposta da instituição a longo prazo e que no espaço-tempo da pesquisa isso se faz de forma limitada, mesmo assim, consideramos importante o papel dessas formações, para inquietar e pautar os feminismos na creche.

Como dissemos, nos interessa saber: *Quais tensionamentos os feminismos subalternos podem trazer para repensar as práticas pedagógicas na creche?* Nesse sentido, Martha Patricia Castañeda Salgado e Verónica Valero Arce (2016), ao tratarem sobre epistemologias e investigação feminista, afirmam:

La investigación feminista es intencional. En este caso, su intencionalidad es *visibilizar para transformar*, no solamente para que se vea lo que ha estado oculto de la experiencia de las mujeres, sino para contribuir con los conocimientos necesarios para erradicar los substratos de su exclusión. En este punto hay que volver a considerar el carácter dialógico de la investigación feminista, puesto que se basa em uma interacción entre sujetos (p.103).

Assim, este estudo se caracterizou por uma epistemologia feminista e buscou problematizar as práticas pedagógicas na creche, construídas por mulheres, em sua maioria, e pensar as relações entre estas sujeitas com as crianças, desde bebês, por meio das reflexões propostas pelos feminismos subalternos. Nessa pesquisa feminista foi eleita a abordagem qualitativa e realizamos uma pesquisa de campo.

2.1 MÉTODO DE PESQUISA

Desenvolvemos uma pesquisa inspirada na perspectiva engajada (Bernardete Gatti, 2014 apud Marli André, 2016, p. 34), neste caso, em um Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba-PR. A escolha de realizar a pesquisa em Curitiba - PR se justifica por esta ser a capital mais populosa da região do sul do Brasil¹⁸, com número elevado de oferta de atendimento em creche¹⁹. Bem como, por ser este um

¹⁸ Curitiba (PR) possui 1.773.718 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acessado em: 31 jan. 2024.

¹⁹ Estão matriculados na subetapa creche em Curitiba (PR) 34.186 bebês ou crianças, segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2022). Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/perfil_municipal/ Acessado em: 1 jan. 2024.

contexto novo para a pesquisadora, que em trabalhos anteriores desenvolveu pesquisas sobre infâncias em Santa Maria - RS, onde está docente efetiva e nesta pesquisa pretende voltar seu olhar para uma realidade diferente, o que significa ampliar os conhecimentos.

A pesquisa engajada na área da educação tem sido utilizada, principalmente, em cursos de pós-graduação profissional e na área de educação ambiental com perspectiva eco-relacional²⁰. Contudo, mesmo que em programas acadêmicos este método ainda não seja utilizado com maior frequência, acreditamos que a pesquisa engajada, seja a mais adequada, especialmente pela epistemologia feminista que embasa teoricamente o estudo²¹.

Marli André (2016, p. 34) relata que a autora Bernadete Gatti, durante o I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em março de 2014, definiu que a pesquisa engajada tem a realidade empírica como ponto de partida e de chegada e visa a “evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas”.

Marli André (2016, p. 34) diz ainda que, além desse conceito cunhado, a autora supracitada trouxe como contribuição:

a sugestão de alguns tipos possíveis de pesquisa engajada, tais como: a) pesquisas descritivo-diagnósticas de realidades situadas, visando proposições; b) criação, planejamento ou experimentação de propostas – de metodologias, de ações pedagógicas, de gestão, de softwares, de materiais didáticos; c) estudos avaliativos em pequena escala, com proposições (André, 2016, p.34-35).

²⁰ Sobre isso ver Pesquisa Engajada e Intervenção em Educação Ambiental Dialógica. João Batista de Albuquerque Figueiredo- UECE (2016). Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/t224.pdf>. Acesso em: 20/02/24. Ver também: A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. Revista multidisciplinar Plurais. Marli André (2016). Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605> Acessado em: 10 fev. 2024.

²¹ A pesquisa engajada se diferencia da pesquisa intervenção e da pesquisa-ação, apesar de ter implicações no campo por ser aplicada. Porém, na pesquisa intervenção entre os pressupostos está a análise da própria intervenção que foi realizada e a pesquisa-ação, entre outros pressupostos, parte de uma demanda do grupo de participantes. A pesquisa engajada parte da realidade observada e por meio de proposições, no caso desta pesquisa de formação, são realizadas reflexões que podem transformar as práticas.

Nos inspiramos nesta definição de pesquisa engajada proposta por Bernardete Gatti (2014) e buscamos abordá-la a partir das epistemologias feministas e do contexto das instituições educacionais. Portanto, desenvolvemos uma pesquisa engajada feminista, que se caracteriza por ser uma investigação que parte da unidade teoria e prática, focalizada nos contextos educacionais formais com olhar crítico para as relações entre as mulheres e destas com as crianças, desde bebês, na qual os caminhos percorridos perpassam a reflexão sobre a práxis fundamentada na Pedagogia Engajada, de bell hooks (2017), a qual “significa que professores devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar” (hooks, 2017, p. 18).

Acreditamos também que o método de pesquisa engajada feminista tem como princípio a militância de autoras, como bell hooks e Lélia Gonzalez, por justiça social e por uma educação não sexista e antirracista numa perspectiva que supere a dicotomia corpo e mente.

[...] eu acreditava que o sucesso pessoal estava intimamente ligado à autoatualização. Minha paixão por essa busca me levou a questionar constantemente a cisão entre mente e corpo, tantas vezes tomada como ponto pacífico (hooks, 2017, p. 31).

Nesse sentido, a pesquisa engajada feminista busca promover a autoatualização das sujeitas desta forma pretende produzir impactos e conscientização nas pessoas envolvidas e que seja realizada desde a creche, pois neste contexto percebemos a subalternização da docência que repercute no cotidiano das crianças, desde bebês.

A pesquisa engajada feminista traz a relevância do campo de pesquisa, tendo como preocupação a relação entre as participantes e a pesquisadora e o saber produzido na investigação. Assim, a pesquisadora compreende que a pesquisa, por estar interessada nas práticas pedagógicas, necessita olhar tanto para as professoras e as demais adultas que atuam na creche, como para crianças, desde bebês, que interagem com as propostas educativo-pedagógicas planejadas pelas docentes e as que são intencionalmente pensadas a partir da reflexão sobre as ações das crianças, desde bebês. Também refletimos sobre a dicotomia entre corpo e mente na creche que, ainda hoje, vemos nas práticas que desconsideram os corpos das/os bebês e a tentativa de aprisionamento destes corpos.

Nos questionamos se as interações entre crianças, desde bebês, promovem o processo de ação-reflexão-ação docente tensionadas pelos feminismos, principalmente os feminismos subalternos, para o repensar das práticas pedagógicas. Ressaltamos que compreendemos que as práticas pedagógicas na creche são fundamentadas nas interações e, deste modo, ao buscar compreender as práticas, precisamos pensar sobre todo o processo.

Nesse sentido, esta pesquisa engajada feminista buscou pautar no contexto da creche pesquisada reflexões que poderiam desencadear a transformação de práticas pedagógicas sexistas, racistas e opressoras, bem como trazer a discussão sobre a própria subalternidade da docência na creche em relação às demais etapas e a importância de superação desse cenário, por meio da conscientização sobre tais questões. Esse objetivo se torna ainda mais importante no contexto da creche, no qual a visão do senso comum que liga as práticas à questão da maternidade e o cuidado como sendo algo próprio do feminino como algo natural e que se apoia em uma visão restrita, desconsiderando os avanços teóricos. E, quando trazemos para a reflexão o campo dos estudos feministas a fim de repensar as práticas pedagógicas na relação deste campo com a docência, temos como intuito a transformação intencional das práticas e conscientização sobre as questões de gênero, raça e geração fundamentada nos feminismos subalternos.

Nesta perspectiva de pesquisa, a interseccionalidade se fez presente em todo o processo. A interseccionalidade contribui para olharmos para as opressões presentes no cotidiano das relações e nos instrumentaliza a reflexão e análise sobre as práticas pedagógicas observadas tensionadas pelos feminismos subalternos.

2.2 OS PROCEDIMENTOS: ANÁLISE DOCUMENTAL, OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE E FORMAÇÃO EM ARTICULAÇÃO COM A DISPONIBILIZAÇÃO DE LIVROS

A pesquisa desenvolvida utilizou alguns procedimentos metodológicos que estão vinculados ao método de pesquisa engajada feminista. Assim, inicialmente, realizamos a análise de documentos da instituição pesquisada, constituídos pelo Projeto político-pedagógico (PPP), Fichas cadastrais das docentes e funcionárias, Fichas de matrículas das/os bebês, Projeto de Formação Continuada 2024, bem como em documento da rede municipal, a saber, o Currículo da Educação Infantil (2022).

A análise documental se faz extremamente relevante para as pesquisas em Ciências Sociais (Cellard; André, 2008, p. 295), e, no caso da educação, os documentos legais da instituição nos possibilitam a compreensão das concepções que embasam as práticas pedagógicas. O autor supracitado também evidencia que o documento escrito registra a memória de um grupo ou instituição e “além disso ele permanece como único testemunho das atividades particulares ocorridas num passado recente” (Cellard, 2008).

No caso da pesquisa, analisamos dois grupos de documentos: os documentos da instituição (PPP e Projeto de Formação Continuada/24) e o documento do município Currículo da Educação Infantil de Curitiba/PR.

Também foi utilizada para a geração de dados, principalmente a observação participante com registros em diários de campo, fotografias e filmagens. Conforme estabelece Maria Cecília de Souza Minayo (2007, p. 70):

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

A observação participante nos proporcionou participar do contexto do CMEI em toda sua complexidade. Salientamos que elaboramos previamente à entrada no campo um roteiro de observação participante que nos orientou durante as idas ao campo, o que contribuiu para reflexão da problemática da tese (Apêndice 1).

A pesquisadora esteve no campo de pesquisa de fevereiro a julho de 2024, com frequência média de 12 horas semanais, que totalizaram mais de 200 horas de observação participante. A cada dia havia um revezamento entre as três turmas observadas, com alternância dos horários diários a fim de contemplar diversos momentos da rotina de cada turma. Em alguns espaços, as duas ou três turmas permaneciam juntas, simultaneamente como, por exemplo, em certas ocasiões, duas ou mais turmas brincavam juntas, isso aconteceu algumas vezes no parque, no pátio externo e mesmo no solário das salas de referência ou nas próprias salas do berçário e maternal. Geralmente, essa configuração de agrupar as turmas de berçário e maternal I em um único solário acontecia em virtude da realização de limpeza na outra

sala, o que acarretava dificuldades, pois o espaço do solário se tornava pequeno para o número de bebês. Nestes momentos, foi possível observar a interação entre as professoras e crianças de agrupamentos diferentes. Outro espaço compartilhado diariamente pelas turmas de maternal I e II foi o refeitório, neste local havia mesas específicas para cada turma dentro do espaço.

A formação, ainda que pontual, em articulação com a disponibilização de livros foi construída a partir das observações participantes, a pesquisa engajada feminista teve como premissa provocar a reflexão das professoras e demais profissionais sobre sexismo, racismo, machismo, por meio de reflexões dialógicas. Como forma de materializar propostas de reflexão individual e coletiva no CMEI, a pesquisadora organizou, com o apoio da gestão da instituição, uma estante de livros na sala de permanência.

Na estante foram dispostos livros sobre teorias feministas, livros infantis, livros de literatura e também foi posto um caderno no qual poderiam ser escritas inquietações, pensamentos ou outras reflexões que as participantes quisessem escrever. Além disso, os livros poderiam ser retirados na forma de empréstimo. Esse espaço da instituição é compartilhado pelas professoras, que realizam reuniões e horário de permanência no local, colocamos neste local por ser também o espaço utilizado pelas adultas que desejam ler ou descansar nos intervalos de almoço.

A proposta da pesquisa engajada feminista previa, inicialmente, a realização de seis formações em pequenos grupos com docentes e demais profissionais durante os horários de permanência das docentes e em horários que as demais profissionais pudessem participar. Inicialmente, acordamos com a pedagoga e a diretora que a pesquisadora estaria à disposição para a realização destes momentos formativos com previsão de início no mês de abril.

Na trajetória da pesquisa, tivemos muita dificuldade em realizar estes momentos de formações em pequenos grupos, pois os horários de permanência foram cada vez diminuindo mais. No início do ano letivo, as professoras contavam com cerca de oito horas de permanência semanal, o que ainda não contemplava o terço de hora-atividade previsto na Lei nº 11.738/08, porém era o possível segundo a direção com o quadro docente que a instituição contava nos meses de fevereiro e março. Neste período, três professoras compunham a equipe de permanência da instituição, porém no mês seguinte houve mudanças no quadro docente da instituição, uma professora da pré-escola foi nomeada diretora de um outro CMEI, em seu lugar,

na turma da pré-escola, assumiu uma das professoras da equipe de permanência, que passou a contar com apenas duas professoras, ou seja, duas professoras com carga horária de 40 horas ficaram com a incumbência de atender a cinco turmas de Educação Infantil, que totalizava suprir a carga horária de doze docentes na permanência.

Uma questão lógica aconteceu. As professoras passaram a ter poucos horários de permanência, pois, em caso de algum afastamento docente, a permanência precisava ser adiada para que a equipe suprisse o afastamento e a professora regente voltava para sua sala.

Por duas vezes, estávamos iniciando a formação em pequenos grupos, pela manhã, e precisamos parar a formação, pois as professoras deveriam adiar a permanência e retornar para a sala, tendo em vista alguma colega ter enviado atestado médico e isso inviabilizou a permanência e, por consequência, a formação.

Segue o excerto sobre uma destas situações:

Cheguei cedo, antes das 8 horas, levando muitos materiais para a formação das professoras da permanência, Maria e Vanuza. Na sala da permanência estava apenas a professora Maria, pois o horário da professora Vanuza entrar é às 8h e 30m. A pedagoga que chega às 8h veio até a sala da permanência e disse que a professora Carla havia faltado hoje, pois estava de LTS. Informou também que as crianças do MII estavam na sala do pré com a professora Cláudia desde às 7h. Então, quando a pedagoga chegou, começou a reorganizar as salas e, com a falta da professora Carla, hoje e amanhã ficará inviabilizada a permanência. À professora Maria, que estava utilizando o computador, a pedagoga informou que tinha uma notícia ruim:

-Maria você terá de voltar para a sua sala e não poderá fazer a permanência hoje. A professora Bibiana que estava em sua sala vai atender o MII da professora Carla.

A professora Maria disse: -assim é impossível trabalhar, faz um mês que eu não tenho permanência!

Foi um momento de frustração, a falta de horários de permanência, tanto para Maria quanto para a pesquisadora, que tinha planejado a formação.

Maria reclamou que vem doente trabalhar para não sobrecarregar as colegas e que a professora Carla falta muito e isso repercute em todas as professoras. Enquanto guardava seus materiais para retornar para a sala de referência, Maria também reclamou que ontem à noite ficou fazendo material para o CM EI e que o marido dela disse:

- O que tu está fazendo? Vai fazer isso na creche!

Maria relatou que está com muita coisa atrasada, as sequências didáticas e tudo mais, mas que não consegue fazer.

- Tenho de terminar esses materiais para colocar na porta, que foi uma história que tirei do Conto dos Irmãos Grimm sobre princesas e príncipes.

Pelo que vi, o conto é sexista, mas a professora vai me mostrar depois. Penso: “como qualificar as práticas sem condições de trabalho?” Todas ficamos frustradas hoje, eu, Maria e a pedagoga.

Hoje, a diretora também não está. A pedagoga disse:

- Eu te falei para vir todos os dias e não vir especialmente para as formações, pois é difícil garantir que iremos conseguir ter a permanência. (Registro do Diário de Campo, 02 de maio de 2024).

A respeito do conteúdo da proposta relatada pela professora, discutiremos adiante. O que queremos trazer aqui diz respeito à falta de condições efetivas de permanência, como é chamada na Rede Pública Municipal de Ensino de Curitiba, pois há falta de professoras na equipe de permanência.

Diante destas dificuldades e ainda com a proposição de realizar formações em pequenos grupos sobre feminismos subalternos, conseguimos no início de maio realizar uma formação com a presença de duas docentes e da pedagoga, sobre a qual trataremos no capítulo 7.

Com este desafio colocado pelo cotidiano da instituição e sua imprevisibilidade, buscamos dialogar com a gestão da instituição e com a pedagoga. E aqui cabe ressaltar que, a diretora da instituição foi transferida, no início de abril, para uma unidade a ser inaugurada, isso ocorreu sem consulta à comunidade escolar, e, em questão de uma semana, outra diretora assumiu a gestão da instituição. Tudo isso causou muito desconforto entre as docentes e demais profissionais e em relação à pesquisa também, pois foi necessário retomar com a nova diretora a proposta de pesquisa e refazer alguns acordos, como a questão das formações, pois além da falta de permanência haviam, segundo a nova diretora, muitas questões para organizar com as professoras devido a sua chegada e, por isso, às permanências seriam destinadas a essa finalidade, bem como a atender as demandas do Núcleo de Educação da SME.

Neste momento, precisamos reorganizar a proposta inicial e conseguimos garantir uma formação às docentes, gestão e funcionárias da secretaria. Às funcionárias terceirizadas foram convidadas pela pesquisadora, mas não puderam participar, pois a direção solicitou que estas realizassem a limpeza das salas tendo em vista que, naquele dia, não estavam presentes as crianças. Esse dado será analisado posteriormente.

Entendemos que a pesquisa, por vezes, precisa rever sua trajetória diante de inúmeras questões que são apresentadas no campo. Precisamos rever nossa proposta inicial e então, realizamos uma formação no mês de julho, única data que nos foi oferecida como possibilidade pela gestão. Considerando que, fora do horário de permanência, as professoras e demais profissionais relataram, quando perguntadas em meados de maio, que não poderiam participar, pois havia muitas demandas pessoais para atender.

Na formação presencial, realizada em julho no CMEI, trouxemos registros das observações participantes das turmas da creche para refletir com as participantes, tendo como epistemologia para a discussão os feminismos subalternos que apresentamos às participantes neste dia, e que também constavam dos livros disponibilizados na estante da sala de permanência, que algumas professoras leram, de acordo com os registros do diário coletivo da estante.

Deste modo, a pesquisa engajada feminista, por meio das ações que foram possíveis, dadas as condições objetivas da instituição e das participantes, nos proporcionou produzir dados, refletir teoricamente e dialogicamente com as participantes na formação, com intuito de promover reflexões que podem repercutir em suas práticas pedagógicas.

2.3 INSTRUMENTOS

Durante as observações participantes, fizemos uso de diários de campo, fotografias e filmagens para registro dos dados gerados. O diário de campo se constituiu em um caderno de registros que recorremos no cotidiano das observações para anotar as reflexões, percepções, angústias e questionamentos. Para Janote Pires Marques (2016, p. 281),

[...] o diário pode registrar várias descrições e reflexões. Descrições sobre os sujeitos pesquisados, a sua maneira de se comportar, as linguagens utilizadas como expressão; sobre o ambiente físico; sobre como aconteceram determinados acontecimentos e atitudes. Reflexões sobre a própria metodologia utilizada, sobre conflitos éticos, sobre questões que surgem ao longo das observações. Enfim, o diário contém as impressões pessoais cotidianas do pesquisador no lócus da investigação (Marques, 2016, p. 281).

O diário de campo foi imprescindível, pois nele registramos a descrição das observações, mas também nossas angústias, indignação e reflexões, já que no campo

tivemos momentos muito difíceis, nos quais nos perguntamos sobre nossas próprias ações e foi na sua escrita que encontramos vazão para o que presenciamos no contexto do campo.

Outra forma de registro importante que utilizamos foi a fotografia. A autora Daniele Marques Vieira (2016), em sua tese, argumenta que a fotografia se configura um aparato de observação que, ao ser visualizada pelas docentes de sua pesquisa, as permitiu rememorar sobre as práticas pedagógicas e refletir sobre a experiência educativa.

Conforme Daniele Marques Vieira (2016):

percebo que ao lançar mão da fotografia como um aparato de observação do cotidiano educativo, para além de evidenciar os elementos que compõem o espaço-ambiente e que estão cristalizados na imagem posso perscrutar o contexto ora visitado, rememorar a vivência de estar ali e recuperar outros aspectos concernentes às concepções que delineiam a prática educativa vislumbrada (Vieira, 2016, p. 83).

Assim, na pesquisa realizada, as fotografias foram fundamentais para a pesquisadora que pode rememorar as cenas registradas em imagens durante as observações e pensar sobre a própria pesquisa e sobre as práticas pedagógicas na creche. Conforme Daniele Vieira Marques (2019, p. 317):

Ainda, posto que à interpretação da fotografia se lhe adere o caráter de verossimilhança, como representação do real por esse efeito de uma tecnologia que fixa elementos da realidade; enquanto parte de um todo, enxergar para além do que a imagem evidencia supõe o estabelecimento de relações, tendo em conta as propriedades características da técnica e a capacidade interpretativa dos sujeitos que a observam.

As imagens registradas pela pesquisadora, quando observadas e analisadas por esta trazem outras relações que qualificam a análise. Ao longo da pesquisa de campo foram registradas mil e vinte e duas fotografias e cento e um vídeos.

Ficou evidente nestas seções que os caminhos da pesquisa não são lineares e que no decorrer do processo, muitas vezes, somos impelidas, pelas circunstâncias, a reinventar possibilidades. O que nos leva a pensar na subalternidade da pesquisadora em relação ao próprio campo e à organização deste.

2.4 REFLEXÕES SOBRE OS COMITÊS DE ÉTICA: UMA PESQUISA, DOIS COMITÊS

As reflexões que propomos brevemente nesta seção versam sobre a questão burocrática e tramitação do processo de autorização dos Comitês de Ética. De modo algum questionamos a sua pertinência, sabemos de sua importância, bem como das garantias éticas nas pesquisas, porém o que questionamos são a morosidade e as diferentes orientações dos comitês.

No contexto de pesquisa em Curitiba - PR, existe a necessidade de aprovação em dois comitês de ética, um comitê da Universidade e outro da Secretaria Municipal de Saúde. Esses trâmites de aprovação nos dois comitês nos fazem refletir sobre a burocratização das instâncias de pesquisa. De maneira alguma estamos dizendo que não deve haver garantias éticas de pesquisa e afirmamos a importância do Comitê de Ética em Pesquisa. Porém, ter Comitês de Ética que se sobrepõem e que possuem orientações que não dialogam, como no nosso caso, em que um dos comitês exigiu a inclusão de um documento e o outro comitê exigiu a exclusão do mesmo documento, ou seja, acreditamos que este deve ser um ponto a se pensar em relação às garantias éticas e às normas dos comitês que precisam, ao menos, dialogar²².

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente no mês de outubro de dois mil e vinte e dois, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - PR, a fim de solicitar orientações sobre os trâmites necessários para o desenvolvimento do estudo, tendo em vista a necessidade de documento que manifestasse o interesse da pesquisa na rede municipal.

Salientamos que buscamos contato por meio telefônico, envio de e-mails e agendamento de reunião presencial com servidoras do setor de Gerência de Desenvolvimento Profissional, porém a pesquisadora, ao chegar na Secretaria para a reunião, foi informada de que havia sido cancelada. Diante disso, insistimos com este setor, novamente por e-mail e ligações telefônicas, sem obter sucesso.

²² Sobre isso ler *Ética na pesquisa em Educação: desafios perante encaminhamentos sobrepostos à Plataforma Brasil*, autoras Catarina Moro, Angela Scalabrin Coutinho e Gabriela Pinho. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Devido às dificuldades iniciais com o setor referido acima, procuramos outro caminho, no mês de novembro (do mesmo ano), que se deu por meio de solicitação para a realização da pesquisa para a Superintendência de Gestão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba - PR. Tal pedido foi protocolado junto a este setor, sob o número 01-207197/2022. Conforme informações obtidas pela pesquisadora, a partir deste protocolo, o projeto de pesquisa precisava passar pela análise do Departamento de Educação Infantil que deve emitir uma declaração necessária para iniciar o processo no Comitê de Ética. Foram meses de insistência e aguardo pela Declaração de Interesse de Campo de Pesquisa. Nestes contatos, a justificativa para a demora de análise do projeto protocolado na Secretaria Municipal de Educação foi de que, em virtude do final do ano letivo e início do próximo, havia muitas demandas na secretaria e isso justificava a morosidade da análise. No final de fevereiro do ano seguinte, recebemos a Declaração de Interesse de Campo de Pesquisa da Secretaria Municipal de Educação que ressalta a obrigatoriedade de aprovação no Comitê de Ética da Instituição de Ensino, Universidade Federal do Paraná e do Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Curitiba - PR.

Iniciamos um novo capítulo, em busca da aprovação dos comitês de ética, fizemos o registro dos dados do projeto na Plataforma Brasil e entre o atendimento das solicitações e pendências que foram sinalizadas, obtivemos a aprovação do Comitê de Ética da Universidade em julho de dois mil e vinte e três. Mas essa foi apenas a metade do processo, pois ainda era necessário atender a outras solicitações e uma lista imensa de documentos do Comitê de Ética Municipal, foram mais dois meses de ajustes em documentações que, inclusive, apresentaram desacordo com as orientações de Comitê de Ética da Universidade, até que no final de setembro de dois mil e vinte e três, recebemos o parecer com a aprovação do Comitê Ética Municipal.

Mas, por que estamos abordando isso aqui? Trazemos este processo burocrático e exaustivo para evidenciar que a pesquisa perpassa caminhos que, em muitos momentos nos trouxeram ansiedade e fizeram repensar sobre a escolha do campo de pesquisa, pois em dado momento, a morosidade e burocracia nos fizeram acreditar que tal demora pudesse comprometer a pesquisa de campo, já que mais de um ano para que tivéssemos a aprovação e teremos um período menor de inserção no campo de pesquisa devido a isso.

Analisando todo este processo, vemos que o projeto passou por três instâncias de análise até obter a aprovação para a realização da pesquisa. Isso foi extremamente

desgastante, precisamos pensar sobre estes trâmites que também fazem parte da pesquisa e muitas vezes não são expostos nos relatórios de tese. Este poderá ser explorado em pesquisas futuras por outras pesquisadoras.

3 O QUE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DIZEM OU SILENCIAM SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FEMINISMOS NA CRECHE?

Apresentamos a seguir uma revisão da produção acadêmica que teve como objetivo mapear produções científicas que articulem práticas pedagógicas e feminismos na creche. Consideramos esta como a primeira fase da pesquisa, uma fase exploratória acerca das produções acadêmicas que se relacionam com a temática da tese. Esse mapeamento contribuiu para a compreensão do campo de pesquisa, bem como traz subsídios teóricos para a tese. Nos interessa neste contexto, resultados de pesquisas empíricas sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com bebês e crianças de 0 a 3 anos, que possam trazer interlocuções com as perspectivas feministas.

A proposta de olharmos para estes dois campos teóricos foi inspirada pelas reflexões propostas no artigo “Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”, da autora feminista Fúlvia Rosemberg, publicado em 2001. Neste artigo, a autora analisou publicações nacionais no período de 1981-1998 e demonstrou a existência de fragilidades quanto às produções sobre esta temática. Segundo a autora, tal situação poderia acarretar “possíveis efeitos deletérios no plano das propostas sobre igualdade de gênero e educação”.

Diante da provocação feita por Fúlvia Rosemberg, há mais de duas décadas, e a partir dos objetivos da tese, recorreremos a bancos de dados de abrangência nacional, no caso, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e, de abrangência internacional, a Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal (Redalyc), para verificar as produções que colocam em diálogo as áreas da educação e dos feminismos.

Cabe destacar que o artigo supracitado de Fúlvia Rosemberg serviu de inspiração, mas não pretendemos aqui atualizar a pesquisa da autora nos anos subsequentes, pois buscamos, especificamente, mapear a trajetória das práticas pedagógicas na creche e os feminismos. Portanto, não utilizamos os mesmos descritores referidos por ela e o recorte temporal de nossa busca por trabalhos contempla o período de 2009 até 2022, o que se justifica pela publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº5/2009, que institui as DCNEI.

Salientamos que a construção deste mapeamento passou por um processo de planejamento e por extensas e exaustivas leituras de títulos e resumos na fase de

triagem das publicações. Na trajetória deste processo, utilizamos diferentes descritores a fim de identificar a produção sobre práticas pedagógicas e feminismos, e neste percurso tivemos de traçar novos rumos, pois, inicialmente, os descritores que definimos não conseguiram apreender as produções que qualificassem a busca e dialogassem com os objetivos da revisão da produção e com os objetivos da tese.

As duas áreas, educação e estudos feministas, possuem vasta produção científica, porém, como Fúlvia Rosemberg já anunciava há 20 anos, os caminhos cruzados entre essas áreas ainda estão em construção e necessitam ser explorados em prol da equidade de gênero.

Consideramos importante trazer esse dado referente ao processo de busca nas bases de dados e a utilização de descritores diferentes na primeira coluna para fazer os cruzamentos. Isso evidencia que o percurso da pesquisa não é linear e se fundamenta na reflexão sobre as escolhas e, muitas vezes, torna-se necessário rever e redirecionar a busca. Na primeira etapa da revisão da produção acadêmica definimos os seguintes descritores:

QUADRO 1 - DESCRITORES I

("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (CRECHE) AND (GÊNERO)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (CRECHE) AND (RAÇA)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (CRECHE) AND (FEMINISMOS)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (CRECHE) AND (INTERSECCIONALIDADE)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (CRECHE) AND (GERAÇÃO)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (0-3) AND (GÊNERO)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (0-3) AND (RAÇA)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (0-3) AND (FEMINISMOS)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (0-3) AND (INTERSECCIONALIDADE)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (0-3) AND (GERAÇÃO)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (BEBÊS) AND (GÊNERO)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (BEBÊS) AND (RAÇA)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (BEBÊS) AND (FEMINISMOS)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (BEBÊS) AND (INTERSECCIONALIDADE)
("PRÁTICAS PEDAGÓGICAS") AND (BEBÊS) AND (GERAÇÃO)

FONTE: a autora (2023).

A intenção inicial foi verificar as produções que dialogavam com as práticas pedagógicas, que é um dos conceitos centrais da pesquisa e, por isso, esse descritor figurou na primeira coluna e assim fizemos os cruzamentos desta com os demais, tendo no segundo grupo descritores que se referiam à subetapa creche que nos

interessa estudar e no terceiro grupo optamos por descritores que apresentam os marcadores sociais da diferença, gênero, raça e geração, bem como conceitos importantes para a pesquisa que são feminismos e interseccionalidade e utilizamos o operador booleano AND para refinar a busca.

QUADRO 2 - CRUZAMENTOS DA PESQUISA I

Conceito central	Etapa	Marcadores sociais e demais conceitos
Práticas Pedagógicas	Creche Bebês 0 a 3 anos	Gênero Raça Geração Feminismos Interseccionalidade

FONTE: a autora (2023).

Nesta etapa, encontramos 356 teses e dissertações no banco de dados BDTD e 1126 artigos na Redalyc, após retirar os duplicados, restaram 247 teses e dissertações e 844 artigos. Após este primeiro levantamento, fizemos a leitura dos títulos e resumos a fim de delimitar quais os achados permaneceram para a leitura integral do texto e para inferir elementos que nos auxiliassem no mapeamento.

Para a construção da revisão da produção acadêmica foram elencados critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos. Quanto aos critérios de inclusão, delimitamos o recorte temporal de 2009 a 2022, assim como textos que estavam disponíveis na íntegra, que apresentavam resumo e foram produtos de pesquisas empíricas (dado verificado nos resumos), que tiveram como participantes crianças (0 a 3 anos), especialmente bebês, em contextos de educação formal na creche, professoras, professores e profissionais da educação. Os trabalhos para fazer parte deste levantamento precisavam ter sido desenvolvidos na América Latina e estarem disponíveis em português ou espanhol.

Quanto aos critérios de exclusão, ficaram fora do escopo deste levantamento trabalhos que eram resultados de pesquisas exclusivamente bibliográficas, que abordavam práticas pedagógicas de áreas de atuação específicas como, por exemplo, música, educação física etc. e que foram realizados em outras etapas da Educação Básica, Ensino Superior ou que, mesmo na etapa da Educação Infantil, tiveram foco na pré-escola e na etapa como um todo, ou seja, abordaram de forma abrangente e não se detiveram na subetapa creche, que é o nosso interesse na pesquisa. Também, foram critérios de exclusão trabalhos que abordam percepções, representações e identidades profissionais, além de trabalhos em duplicidade, textos sem resumo,

textos de editorial, apresentação de dossiês e resenhas, bem como, textos anteriores a 2009 e posteriores a 2022.

Diante da vasta produção que encontramos na primeira etapa, anterior à leitura dos títulos e resumos, na continuidade do levantamento, obtivemos somente 14 trabalhos que permaneceram após a triagem para a leitura integral. Neste momento do processo de busca nos questionamos sobre a escolha dos descritores, principalmente referentes à primeira coluna, tendo em vista que, em nossa avaliação, poucas produções foram encontradas.

Diante disso, optamos por realizar uma nova busca nas mesmas bases de dados, porém alterando o descritor da primeira coluna, como se verifica no quadro 3.

QUADRO 3 - CRUZAMENTOS DA PESQUISA II

Conceito central	Etapa	Marcadores sociais e demais conceitos
Feminismos	Creche Bebês 0 a 3 anos	Gênero Raça Geração Práticas Pedagógicas Interseccionalidade

FONTE: a autora (2023).

Procedemos a mudança do descritor apenas na primeira coluna e realizamos os cruzamentos como mostra o quadro 4:

QUADRO 4 - DESCRITORES II

"FEMINISMOS" AND "CRECHE" AND "GÊNERO"
"FEMINISMOS" AND "CRECHE" AND "RAÇA"
"FEMINISMOS" AND "CRECHE" AND "GERAÇÃO"
"FEMINISMOS" AND "CRECHE" AND "(PRÁTICAS PEDAGÓGICAS)"
"FEMINISMOS" AND "CRECHE" AND "INTERSECCIONALIDADE"
"FEMINISMOS" AND "BEBÊS" AND "GÊNERO"
"FEMINISMOS" AND "BEBÊS" AND "RAÇA"
"FEMINISMOS" AND "BEBÊS" AND "GERAÇÃO"
"FEMINISMOS" AND "BEBÊS" AND "(PRÁTICAS PEDAGÓGICAS)"
"FEMINISMOS" AND "BEBÊS" AND "INTERSECCIONALIDADE"
"FEMINISMOS" AND "(0 A 3 ANOS)" AND "GÊNERO"
"FEMINISMOS" AND "(0 A 3 ANOS)" AND "RAÇA"
"FEMINISMOS" AND "(0 A 3 ANOS)" AND "GERAÇÃO"
"FEMINISMOS" AND "(0 A 3 ANOS)" AND "(PRÁTICAS PEDAGÓGICAS)"
"FEMINISMOS" AND "(0 A 3 ANOS)" AND "INTERSECCIONALIDADE"

FONTE: a autora (2023).

A partir destes cruzamentos encontramos 629 produções na BDTD e 219 artigos na Redalyc. Este quantitativo foi obtido após a retirada dos textos duplicados, assim, procedemos à triagem destes achados com a leitura dos títulos e resumos, e para a nossa surpresa somente 8 trabalhos se enquadraram nos critérios de inclusão, e destes, 7 já haviam sido selecionados na primeira fase desta etapa, ou seja, a partir dos cruzamentos anteriores.

Deste modo, permaneceram para a realização da leitura integral somente 15 trabalhos. Queremos ressaltar que pode parecer inesperado dentro de um universo inicial vasto de trabalhos termos uma quantidade reduzida para a leitura integral e que poderá reduzir ainda mais na leitura integral dos textos. Porém, a Educação Infantil e, em especial a creche, são áreas em construção dentro da área educacional que foram incorporadas à educação a partir da promulgação da CF (1988). Além disso, no Brasil, durante muito tempo, a creche foi considerada por muitas pessoas como apenas um local para as crianças permanecerem, desde bebês, enquanto as famílias trabalham, sem uma “função pedagógica”, com menos destinação de recursos e onde o atendimento poderia ser realizado com profissionais sem formação específica.

Nesse sentido, a tese se desenvolve no engendramento entre campos distintos e áreas que estão em construção, e, portanto, estamos trilhando caminhos que precisam ser inaugurados para que se possa vislumbrar possibilidades de justiça social desde as infâncias.

Após a leitura integral, foram selecionados 12 textos, conforme o quadro 5.

QUADRO 5 - DADOS DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA REVISÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Tipo de Produção	Nome das Autoras/es	Título	Ano
Artigo	Carolina Gobbato e Maria Carmen Silveira Barbosa	Bebês no coletivo da creche: Encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico	2019
Artigo	Ana Cristina Coll Delgado e Marta Nörnberg	Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas	2013
Artigo	Sílvia Adriana Rodrigues, Estefânia Manholer, Alberto Albuquerque Gomes	Em Busca De Identidade: Educação Infantil É Lugar De Homem?	2020

Tipo de Produção	Nome das Autoras/es	Título	Ano
Artigo	Amanaiara Santana Miranda de Conceição, Luís Carlos Ferreira dos Santos	Filosofia da educação a partir de outras paisagens: infâncias afro-brasileiras e pedagogia decolonial	2022
Artigo	Flávio Santiago	Gritos Sem Palavras: Resistências Das Crianças Pequeninhas Negras Frente Ao Racismo	2015
Artigo	Fabiana de Oliveira, Anete Abramowicz	Infância, Raça E "Paparicação"	2010
Artigo	Flavio Santiago	"Não É Nenê, Ela É Preta": Educação Infantil E Pensamento Interseccional	2020
Artigo	Fernanda Marques Pedrosa Coutinho e Iza Rodrigues da Luz	O Choro Dos Bebês E A Docência Na Creche	2022
Artigo	Claudionor Renato da Silva, Adrielle de Sena Cardoso Rodrigues e Carleidy Batista	Observações Estagiais Com Bebês	2019
Artigo	Rafaely Karolynne do Nascimento Campos e Tacyana Karla Gomes Ramos	Recriações de papeis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas	2019
Artigo	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo, Valéria Pall Oriani	Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil	2013
Artigo	Antonia Emanuela Oliveira de Lima e Fátima Sampaio Silva	Uma proposta de formação em contexto para as professoras de uma creche municipal de Fortaleza	2014

FONTE: a autora (2025).

Os trabalhos citados abordam temáticas feministas, estes foram sistematizados em três agrupamentos: (1) racismo no cotidiano da creche e as resistências de crianças, desde bebês; (2) adultocentrismo e relações intergeracionais; (3) formação inicial e continuada, essencialismos e relações de gênero. Chama a atenção nos agrupamentos em que os feminismos não aparecem, pois quando fizemos a busca confirmamos a hipótese de que feminismos e creches se distanciaram e que, na subetapa, gênero apresenta maior expressividade do que a discussão sobre feminismos. Assim, mesmo que gênero esteja dentro dos feminismos, a escolha por feminismos apresenta um campo restrito dentro das reflexões sobre a creche, o que, o nosso ver, acentua a importância de pesquisas como esta.

Em relação às características das publicações foram verificadas que as pesquisas das quais os trabalhos foram resultantes são, em sua maioria, da região Sudeste, sendo cinco de São Paulo. A região Nordeste aparece com três pesquisas,

as regiões Sul, Centro Oeste e Norte contam com uma pesquisa cada e em um trabalho não foi possível identificar o local onde foi realizada a pesquisa.

No que se refere à autoria dos trabalhos, 17 foram realizados por autoras e 5 por autores, este resultado evidencia que a maior parte da produção de estudos sobre a creche tem sido realizada por mulheres, bem como nos mostra o estudo de Rosa Batista e Eloisa Acires Candal Rocha (2018), no qual a creche tem sido marcada pelo gênero, seja das professoras e profissionais que atuam nas instituições educacionais ou no campo das pesquisas.

Quanto à perspectiva metodológica, a etnografia foi a metodologia adotada na maioria das pesquisas, tendo como procedimentos e instrumentos de coleta de dados a observação participante, diário de campo e entrevistas com as professoras e profissionais das creches. Um dos estudos se caracteriza como pesquisa-ação com docentes da creche e tem como foco a formação continuada em contexto.

Outra questão interessante diz respeito à maioria dos trabalhos (sete) ter sido publicada a partir de 2019, o que demonstra o recente interesse por estudos deste tipo.

Passamos a analisar o que as pesquisas apontam sobre (1) racismo no cotidiano da creche e as resistências de crianças, desde bebês; (2) adultocentrismo e relações geracionais; (3) formação inicial e continuada, essencialismos e relações de gênero. Salientamos que estes foram os principais pontos elencados nas pesquisas como resultados e que, a nosso ver, dialogam com os objetivos desta tese.

Os achados das pesquisas mostram o racismo no cotidiano da creche e as resistências de crianças, desde bebês; apresentam dados que revelam como nas rotinas cotidianas da creche, crianças, desde bebês, estão expostas a situações ou atitudes, por parte de seus pares e de adultos, que revelam o racismo. Nos trabalhos de Fabiana Oliveira; Anete Abramowicz (2010), Flávio Santiago (2015; 2020) e Amanaiara Conceição de Santana Miranda e Luís Carlos Ferreira dos Santos (2022), aspectos importantes são elencados que nos permitem refletir sobre as práticas pedagógicas nesta etapa da educação.

As pesquisas de Fabiana Oliveira; Anete Abramowicz (2010) e de Flávio Santiago (2015; 2020) nos mostram que as situações de racismo estão presentes desde a forma de tratamento das professoras e demais adultas para com crianças,

desde bebês, sendo que as negras recebem menos “paparicação”²³ e elogios que as demais.

Os dados da pesquisa remetem à discussão e como um saber específico envolvendo a questão racial é importante para que os profissionais que atuam na escola, desde a educação infantil, tenham clareza de suas atuações, questionem suas práticas pedagógicas cotidianas, que, muitas vezes atreladas a um fazer acrítico, reforçam situações de racismo que interferem na constituição da autoestima positiva das crianças negras, de seu pertencimento étnico e da construção de uma sociedade mais plural e democrática, visando a que todos tenham seus direitos garantidos, inclusive de aprendizagem e de respeito por suas raízes étnicas e raciais. Ou seja, os professores necessitam escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, prisioneiros para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença [...] (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 224).

As práticas pedagógicas na creche estão diretamente ligadas ao corpo, pois é por meio deste que crianças, desde bebês, experienciam o mundo. Assim, a exclusão e o racismo que este público sofre no ambiente escolar precisam ser debatidos no interior das instituições. Neste sentido, proporcionar uma educação que rompa com situações racistas é uma tarefa que deve ser enfrentada por todas as pessoas para que se promova educação antirracista desde a creche.

Outro ponto importante sobre essas discussões foi trazido por Flávio Santiago (2020), ao apontar que as crianças, em muitos momentos, reproduzem as hierarquias pautadas na ordem patriarcal e racista. O racismo estrutural presente na sociedade é vivenciado pelas crianças desde seu nascimento e reproduzem isto, tanto na escolha de brinquedos como no relato da pesquisa sobre o que é “ser nenê”. O autor nos mostra que, para a criança negra, a boneca negra não é considerada nenê, pois é preta. “Carolina, por meio de sua fala, possibilita também questionarmos a percepção de infância eurocêntrica e única, que em diferentes momentos não respalda as crianças negras pequenininhas, em especial as meninas negras, que “devem “se virar sozinhas” desde muito pequenininhas” (Santiago, 2020, p.14).

Essas situações de racismo demonstradas pelas pesquisas são reveladoras do quanto o conceito falso de raça a partir de aspectos biológicos está presente nos ambientes escolares desde a creche e que, como docentes, precisamos refletir sobre. Neste sentido, não é possível naturalizar que bebês e crianças com diferentes pertencimentos raciais tenham reforçados pela escola ou a sociedade esse conceito

²³ O termo “paparicação” é utilizado pela autora a partir do conceito cunhado por Philippe Àries.

de raça. Sueli Carneiro (2011), importante pesquisadora feminista brasileira, alerta que:

As novas pesquisas destroem as bases do racionalismo do século XIX, que consagrou a superioridade racial dos brancos em relação a outros grupos humanos, justificando opressões e privilégios, mas elas ainda não tiveram impacto sobre diversas manifestações de racismo em ascensão no mundo inteiro, e sobre a persistente reprodução de desigualdades que ela gera, o que reafirma o caráter político do conceito de raça, a sua permanência na atualidade, a despeito de ser insustentável do ponto de vista biológico (Carneiro, 2011, p. 69).

A luta contra essa falácia do conceito de raça biológico vem sendo travada há décadas, mas por ter um caráter político e ideológico que privilegia uma parcela da população, a qual domina as relações de poder, o racismo se mantém. Repensar a partir dos escritos de autoras feministas, sobre essas questões que estão arraigadas na área educacional e muitas vezes são descredibilizadas pela ideia do mito da democracia racial, como aponta Lélia Gonzalez (1982) e as pesquisas que encontramos, nos sinalizam a importância da creche na luta contra essa forma de opressão.

Ressaltamos que as pesquisas da revisão da produção acadêmica, além da denúncia do racismo, também apresentam as formas de resistência que crianças, desde bebês, produzem no cotidiano da creche. Esse é um dado bastante interessante, pois demonstra a agência destas.

Na publicação “Gritos sem palavras: resistências das crianças pequenininhas negras frente ao racismo”, Flávio Santiago (2015) discute as resistências de bebês e crianças negras e de como estas se manifestam. O autor afirma que as crianças pequenininhas não são passivas e que estas resistem e revolucionam as diversas normas impositivas, criando modos de existência (Santiago, 2015). No texto, são apontadas as diversas formas pelas quais a menina negra mostra resistência diante de atitudes racistas e, mesmo sem uso da oralidade, ela marca sua posição frente ao racismo que sofre em diversos momentos, tanto de parte das docentes como de seus pares em situações cotidianas.

Outra pesquisa do levantamento que aponta para as resistências de crianças, desde bebês, é de autoria de Amanaiara Conceição de Santana Miranda e Luís Carlos Ferreira dos Santos, a partir de uma pesquisa realizada em uma creche na Bahia. O artigo “Filosofia da educação a partir de outras paisagens: infâncias afro-brasileiras e

pedagogia decolonial”, de 2022, apresenta a potência da educação afrocentrada e, numa perspectiva decolonial, traz às crianças referências positivas que sustentam sua resistência às situações de racismo. Neste caso, o texto aborda as resistências produzidas a partir do conhecimento sobre a estética e as histórias afrocentradas que constroem pertencimentos e autoimagem positiva nas crianças negras e questionam os estereótipos de beleza impostos pela a colonialidade.

Acreditamos que trazer as resistências apontadas pelas pesquisas é fundamental para o repensar das práticas pedagógicas na creche, a fim de romper com os preconceitos e em busca de equidade e justiça social.

Ressaltamos que Fabiana Oliveira e Anete Abramowicz (2010, p. 223) trazem uma questão interessante ao refletir sobre as crianças que eram menos “paparicadas”, as crianças negras também estavam menos expostas a práticas presentes na relação com as docentes que impunham condutas de cerceamento por meio deste afeto inibidor e tratavam as crianças “paparicadas” como bibelôs. Para as autoras, por serem menos “paparicadas”, as crianças negras eram mais livres e podiam vivenciar as infâncias de modo diferente.

Contudo, as autoras sublinham a questão do racismo presente nas práticas pedagógicas e afirmam a importância de formação específica sobre a questão racial para que a atuação pedagógica na creche tenha um viés crítico e contribua para a construção de uma sociedade democrática na qual as crianças valorizem o pertencimento étnico-racial.

Analisaremos, agora, os achados acerca do adultocentrismo e relações geracionais que também estão presentes nos textos do levantamento, citados anteriormente, especialmente as publicações de Flávio Santiago (2015; 2020) que refletem sobre essas questões, o que demonstra a interseccionalidade presente nas pesquisas. Por isso, trazemos novamente neste momento. A maioria dos textos aborda o adultocentrismo como um aspecto que aparece em se tratando de práticas pedagógicas na creche, alguns textos trazem de forma mais explícita que outros. Destacaremos os principais pontos elencados nas pesquisas.

A pesquisa de Carolina Gobbato e Maria Carmem Silveira Barbosa, publicada em 2019, discute sobre a presença de bebês nos espaços comuns da instituição. As autoras analisam a importância de práticas pedagógicas que promovam esse movimento da turma de berçário por todos os espaços da instituição. A pesquisa mostra o quanto essa interação de bebês fora do espaço restrito da sala de referência

proporciona aprendizagens geradas nas interações com os espaços e a natureza e com demais adultas e crianças na creche. O trabalho mostra as relações inter e intrageracionais presentes a partir de práticas que compreendem a relevância destes deslocamentos das/os bebês pela instituição.

Nesse sentido, traz uma reflexão necessária, ao apresentar a potência destas práticas que a equipe da instituição e as professoras realizavam como fundamento da proposta pedagógica. O contexto pesquisado anuncia, em certa medida, a superação da concepção adultocêntrica da educação de bebês, tendo em vista que a instituição se mostra aberta para as/os bebês e que as crianças maiores e as pessoas adultas compartilham de experiências e constroem conhecimentos. Porém, no estudo também se evidencia que esse entendimento acerca da presença das/os bebês em espaços comuns não é unânime e está em construção em relação a algumas posturas de professoras de crianças maiores que se mostraram incomodadas em alguns momentos de interação.

[...] uma jornada que contempla a ida dos bebês a diferentes espaços é reveladora da aposta dos educadores e do que esses espaços têm a oferecer a eles em termos de aprendizagens. Por outro, demonstra também que há uma aposta nos bebês, na sua agência, pois pressupõe uma imagem de criança bem pequena potente, que tem “o que brincar-fazer-aprender” nos diferentes espaços. Nessa perspectiva, a inclusão dos bebês como frequentadores dos diferentes espaços da escola promove, além do redimensionamento do fazer pedagógico com bebês, um redimensionamento do modo de funcionamento da escola infantil (Gobbato; Barbosa, 2019, p.16).

As/os bebês questionam a estrutura tanto dos espaços quanto das práticas pedagógicas adultocêntricas ao habitarem espaços comuns da instituição. Isso nos remete ao paralelo que Leena Alanen (2009) faz entre os Estudos Feministas e os Estudos da Criança, pensando no quanto de relações podemos estabelecer entre estes campos, e como mulheres foram invisibilizadas na ciência pela hegemonia androcêntrica, e crianças pelo adultocentrismo. Apreender o ponto de vista das crianças para repensar as práticas segue sendo uma demanda da educação, neste ponto, os estudos feministas podem contribuir.

bell hooks (2019a), feminista estadunidense que é uma das referências desta tese, traz um ponto importante ao qual precisamos estar atentas quando falamos em feminismos. Estamos falando em processos de dominação e subordinação de pessoas. Assim, a premissa do feminismo liberal de que homens são sempre os opressores e mulheres as vítimas é restritiva, pois as situações de opressão se dão

na relação. Vivemos sim em uma sociedade machista e patriarcal, porém, nós mulheres, em algumas situações, reproduzimos o machismo por meio de relações de poder que estabelecemos com as crianças.

Nesse sentido, a autora está tratando, mesmo sem nomear, de relações adultocêntricas, as quais são estabelecidas entre adultos e crianças no ambiente privado das famílias.

Diferentemente de outras formas de dominação, o machismo molda e determina diretamente relações de poder em nossas vidas privadas, em espaços sociais familiares, no contexto mais íntimo (casa) e nas esferas mais íntimas de relações (família). Geralmente é dentro da família que testemunhamos a dominação coerciva e aprendemos a aceitá-la, seja a dominação de pai/mãe sobre a criança, seja a do homem sobre a mulher (hooks, 2019a, p. 61).

Os estudos da revisão da produção acadêmica mostram também essa relação de opressão entre adultas e crianças nos ambientes escolares, por meio de posturas de silenciamentos e controle das crianças. A questão do adultocentrismo ficou evidente no trabalho de Claudionor Renato da Silva, Adrielle de Sena Cardoso Rodrigues e Carleidy Batista (2019), que, ao observar uma turma de bebês, apontam que as ações junto aos bebês são definidas e direcionadas pelo adulto; afirmam que a pesquisa identificou uma prática pedagógica em que as docentes pouco incentivam ou promovem a interação entre as/os bebês e uma parcial autonomia destes. Salientam que há necessidade de um novo olhar “das” e para as práticas, bem como em relação à produção de conhecimento nesta temática.

Outra pesquisa que aborda as relações intergeracionais na creche analisa as (re)ações das professoras e auxiliares de berçário diante das manifestações de choro de bebês. Segundo Fernanda Pedrosa Coutinho Marques e Iza Rodrigues da Luz (2022), as posturas das professoras e auxiliares podem ser agrupadas de quatro formas, sendo que duas destas estão em maior consonância com as DCNEI (2009) e outras em contradição com esta normativa e as bases teóricas. O estudo mostra que, em algumas das manifestações de choro de bebês, as profissionais se mostraram acolhedoras e buscaram conversar e interagir com as/os bebês; em outros momentos, no entanto, se distanciaram das/os bebês que manifestavam o choro. Ainda, sinalizam que o choro muitas vezes foi motivado por disputas de objetos ou brinquedos e por ações das adultas em guardá-los. O choro é uma manifestação comunicativa de bebês e em alguns momentos a pesquisa aponta que foi considerado como “birra” ou

“manha” e, por esse motivo, desconsiderado. Os achados desta pesquisa mostram que, mesmo que em alguns momentos as/os bebês tenham tido seu choro acolhido pelas profissionais, ainda existe uma subalternidade destes diante das adultas na interação cotidiana no ambiente da creche. Assim, as pesquisadoras afirmam que:

Para que as profissionais possam ressignificar suas concepções e práticas diante do choro dos bebês, considera-se importante que elas tenham oportunidades de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema e que passem a considerar o choro como um dos elementos relevantes que devem ser melhor observados durante suas práticas com os bebês. Esse aprofundamento dos conhecimentos pode ser proporcionado, como já foi enfatizado, em momentos de formação que tenham como suporte a discussão de situações ocorridas no contexto de cada instituição, assegurando às profissionais espaços de escuta e de participação direta (Marques; Luz, 2022, p. 16).

Consideramos fundamental pensar sobre adultocentrismo e relações intergeracionais na creche para a promoção de práticas pedagógicas de qualidade. Nesta direção, a pesquisa realizada por Ana Cristina Coll Delgado e Marta Nörnberg (2013) apresenta a importância da escuta e observação de bebês e crianças. Segundo as autoras:

Podemos afirmar que ainda estamos engatinhando diante de propostas que rompem com a classificação de bebês e crianças bem pequenas como grupos inferiores. A crença de inferioridade produz outra marca: a ideia de que o trabalho realizado nos berçários tem menor valor, comparado aos níveis subsequentes da educação básica (Delgado; Nörnberg, 2013, p. 150).

As autoras apresentam uma crítica veemente ao adultocentrismo e à invisibilização de bebês e crianças, propondo a inflexão teórica e trazendo a centralidade para a agência de bebês e crianças a partir dos seus pontos de vista.

Nesse sentido, concebem que a formação de professoras e profissionais da educação e suas práticas são potentes quando se volta para o que as crianças, desde bebês, nos mostram sobre o mundo e em como aprendemos a partir deste ponto de vista.

Uma formação cultural e aberta a outras estéticas e olhares sobre o mundo provavelmente potencializará interações com as crianças pequenas, interações que, focadas na escuta, na observação e na percepção dos seus desejos de movimento, de brincar, de experimentar, de tocar, de cheirar e de viver novas experiências com o corpo todo, poderão constituir uma relação pedagógica, a qual reconheça o instigante movimento de abrir-se aos “pontos de vista” e às “forças do desejo” dos bebês e crianças bem pequenas (Delgado; Nörnberg, 2013, p. 165).

A formação inicial e continuada foi evidenciada como fundamental para pensar as práticas pedagógicas e os marcadores sociais da diferença que, em nossa opinião, se interseccionam nos contextos da creche e podem produzir relações de opressão ou de justiça social a depender das concepções e aportes teóricos mobilizados.

O artigo decorrente de pesquisa-ação realizada em Fortaleza - CE, pelas pesquisadoras Antonia Emanuela Oliveira de Lima e Fátima Sampaio Silva (2014), aborda a formação em contexto e traz evidências sobre a melhoria da qualidade do trabalho realizado pelas professoras após o processo formativo. As autoras salientam que, mesmo com os avanços em relação à formação na Educação Infantil, existem desafios que devem ser enfrentados em relação à formação continuada e citam que a articulação entre estas formações e as dificuldades e necessidades vivenciadas pelas docentes no cotidiano da creche é um dos pontos que necessitam de maior atenção (Lima; Silva, 2014, p. 295).

A formação em contexto realizada nesta pesquisa se fundamentou em reflexões sobre as DCNEI (2009) colocadas em diálogo com registros das práticas pedagógicas das professoras da creche. O estudo mostrou que após a proposta formativa em contexto, as professoras apresentaram, por meio das reflexões e nas práticas pedagógicas cotidianas, mudanças significativas. Como resultados, evidenciaram, por exemplo, a disposição dos brinquedos em prateleiras baixas, na altura das crianças e de fácil acesso aos bebês e crianças.

Segundo Antonia Emanuela Oliveira de Lima e Fátima Sampaio Silva (2014, p.307):

expressamos a convicção de que a formação em contexto contribuiu para que as professoras revisitassem suas práticas e, coletivamente, organizassem ações pedagógicas no intuito de oferecer às crianças experiências significativas e prazerosas que caracterizam uma Educação Infantil de qualidade. Embora não possamos afirmar que o processo de mudança terá plena continuidade, pois está altamente condicionado por fatores de ordem econômica, política e administrativa, ressaltamos que observações feitas na creche, um semestre após a formação, evidenciaram a continuidade de algumas práticas: os brinquedos e livros estavam expostos, as atividades eram mais diversificadas e as professoras pareciam mais atentas às necessidades das crianças.

A formação continuada a partir das práticas e fundamentadas em bases legais e teóricas condizentes com os avanços do campo das infâncias e Educação Infantil, a nosso ver, é um dos caminhos para a qualidade do atendimento desta etapa. Aliado a isso, trazemos como um novo elemento que precisa ser pensado que são as

diversas opressões presentes nos contextos educativos e que se manifestam no cotidiano. Por isso, buscamos trazer para as reflexões os tensionamentos produzidos pelos feminismos subalternos como os questionamentos acerca dos essencialismos e da divisão sexual do trabalho.

As feministas colocam em xeque os discursos sobre a questão das feminilidades e masculinidades a fim de desconstruir tais estereótipos, que têm impactado na divisão sexual do trabalho. Um desses estereótipos construídos culturalmente diz respeito à profissão docente ser, especialmente na creche, uma atribuição feminina. Essa é uma discussão cara para nós, pois são as mulheres, em sua maioria, a exercer a docência na creche e produzir conhecimentos sobre as infâncias e Educação Infantil, e precisamos demarcar isso. Porém, acreditamos que a creche é um espaço plural de construção de conhecimentos e que a docência não está atrelada intrinsecamente ao gênero, ou seja, não é inata às mulheres como discutido por Guacira Lopes Louro (1997).

As relações de gênero na docência da creche nos interessam, pois verificamos a presença expressiva de mulheres e buscamos refletir sobre isso a partir dos feminismos subalternos. Neste sentido, não temos a pretensão de aprofundar a temática das masculinidades na creche, pois isso tem sido realizado em pesquisas específicas²⁴, mas não podemos deixar de observar essa questão na nossa pesquisa. As pesquisas “Em busca de identidade: educação infantil é lugar de homem?” de autoria de Sílvia Adriana Rodrigues, Estefânia Manholer e Alberto Albuquerque Gomes (2013) e “Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na educação infantil”, de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani (2013), discutem essas questões.

Os artigos discutem as relações e papéis de gênero atribuídos a mulheres e homens, buscam evidenciar que tais papéis e relações foram, histórica e culturalmente, construídas. A pesquisa revela que, “para professores homens, as dificuldades são acentuadas devido a noções de uma determinada masculinidade, cujas características são consideradas incompatíveis com o trabalho pedagógico de creches e pré-escolas”. (Rodrigues; Manholer; Gomes, 2013). Essa afirmação do estudo remete aos estereótipos criados sobre padrões de comportamento e de

²⁴ Sobre essa questão sugerimos a dissertação intitulada Não sou tio, nem pai, sou professor!: a docência masculina na educação infantil, autor Peterson Rigato da Silva (2014). Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/936983> Acesso em: 9 jan. 2024.

conduta que são tidos como “naturais”. Por isso, trazer esse debate é fundamental para romper com essencialismos e desconstruir tais posicionamentos que, atualmente, estão ainda mais em voga nos discursos moralistas com o avanço da extrema-direita no mundo. Ainda, concordamos com a afirmação:

a presença masculina no papel de docente da educação infantil aparece como um elemento de estranhamento e a atenção é redobrada; pois, conforme reforçado no relato trazido, está amalgamado à profissão o pré-conceito de características consideradas “naturais” da mulher, incidindo, sobretudo, na atribuição (ou não) de algumas funções cotidianas que fazem parte das prerrogativas do cargo de educador e que não dependem (ou não deveriam depender) do gênero deste, como, por exemplo, os cuidados com o corpo/higiene da criança (Rodrigues; Manhóler; Gomes, 2013).

Essa é uma questão importante, pois práticas pedagógicas vinculadas ao corpo de crianças, desde bebês, como banho e troca de fraldas são censuradas para professores do sexo masculino, considerados impróprios para tais ações que são próprias do fazer docente na creche. Essa problemática aparece nos dois textos ora citados e denunciam um paradoxo entre a profissão docente e o senso comum que atribui às mulheres fazeres ligados ao cuidado. Os textos também trazem a presença de estereótipos de gênero presentes nos dois contextos pesquisados e defendem que a presença de professores homens na creche é importante para superar tais concepções de gênero estereotipadas.

O artigo “Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas”, de Rafaely Karolynne do Nascimento Campos e Tacyana Karla Gomes Ramos, analisou as brincadeiras de papéis sociais sobre relações familiares de crianças de 3 anos. As autoras apresentam uma cena observada durante a etnografia, na qual as crianças brincam de casinha e, nesta brincadeira, ressignificam a ideia de família nuclear, assim, as crianças ressignificam as relações sociais e transgridem aos padrões normativos.

Para Daniela Finco (2008):

É importante que os/as docentes que trabalham na Educação Infantil tenham consciência do potencial que o ambiente coletivo de educação tem para possibilitar a convivência entre a diversidade e repensem desse modo, suas práticas educativas. A discussão das questões de gênero na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas.

Consideramos relevantes os achados das pesquisas que trouxemos na revisão da produção acadêmica, pois foram provocativos e nos auxiliaram a pensar o problema deste estudo que se relaciona com os feminismos subalternos em uma análise interseccional.

4 GÊNERO E FEMINISMOS NOS CMEI DE CURITIBA: COMO CHEGAMOS AO LÓCUS DA PESQUISA?

Após a aprovação dos comitês de ética, conforme o Parecer Consubstanciado nº CAAE 69908923.4.3001.0101 e a emissão do Termo de Consentimento de Pesquisa pela Secretaria Municipal da Educação (SME), que ocorreu em setembro de dois e vinte e três, iniciamos os procedimentos para a escolha da instituição de Educação Infantil que seria o lócus de pesquisa, para o que realizamos uma pesquisa exploratória junto a SME.

Em novembro de dois mil e vinte e três, a SME disponibilizou dados referentes às demandas de formações continuadas nas Semanas de Estudos Pedagógicos (SEP)²⁵ solicitadas pelos CMEI, no período de 2012 a 2022 e a partir disso, fizemos uma análise documental do levantamento das demandas. Tivemos como objetivo, neste momento, identificar se gênero e/ou feminismos se fizeram presentes como demandas das docentes de Educação Infantil, subetapa creche para a formação continuada no período. Nosso intuito foi realizar a pesquisa de campo em uma instituição em que gênero e/ou feminismos fossem temáticas de interesse das docentes e demais profissionais, pois ao olharmos para as práticas pedagógicas objetivávamos anunciar propostas educativo-pedagógicas não sexistas e antirracistas que pudessem ser tensionadas pelos feminismos subalternos.

Uma das primeiras constatações que tivemos, com base nos dados disponibilizados, foi que as formações são realizadas de forma integrada na Educação Infantil, não sendo desenvolvidas formações específicas para a creche. Portanto, a busca pelas temáticas das demandas formativas foi embasada na etapa como um todo. Consideramos que as formações de forma integrada são importantes para evitar a cisão entre creche e pré-escola. Ao mesmo tempo, acreditamos ser necessário ter alguns momentos formativos separados que deem conta das especificidades da creche.

²⁵ A SEP são momentos específicos de estudos que ocorrem durante o ano, em que as equipes docentes e gestoras debatem temáticas de interesse das unidades ou propostas pela SME por meio de Cadernos Pedagógicos. A SEP tem carga horária de 24 horas, sendo divididas no primeiro e segundo semestre e computadas dentro da carga horária de trabalho docente. As formações são realizadas pela SME em parceria com docentes do Ensino Superior.

Outra questão evidente em relação aos dados foi a ausência de temas que expressassem descritores como: feminismo, feminismos ou feministas. Essa já era uma hipótese da pesquisa, em virtude dos tabus construídos em torno deste tema. Portanto, passamos a buscar por temáticas que se referem a gênero e suas relações que, em nossa visão, poderiam trazer interlocuções para o debate sobre os feminismos. Este foi o primeiro critério para escolha da instituição e, como segundo critério, utilizamos o número de turmas de crianças desde bebês de 0 a 3 anos e, por fim, tivemos o critério de data criação das unidades, pois nos interessava pesquisar contextos que estivessem em funcionamento desde o movimento de luta por creches.

Mas antes de verificarmos especificamente a incidência da temática gênero nas formações, passamos a analisar os dados das SEP de forma mais detalhada. Ao longo do período de 2012 a 2022, foram realizadas duas mil trezentas e quarenta e três formações pelas instituições (Tabela 1).

TABELA 1 - NÚMERO DE FORMAÇÕES DA SEP NOS CMEIS POR ANO

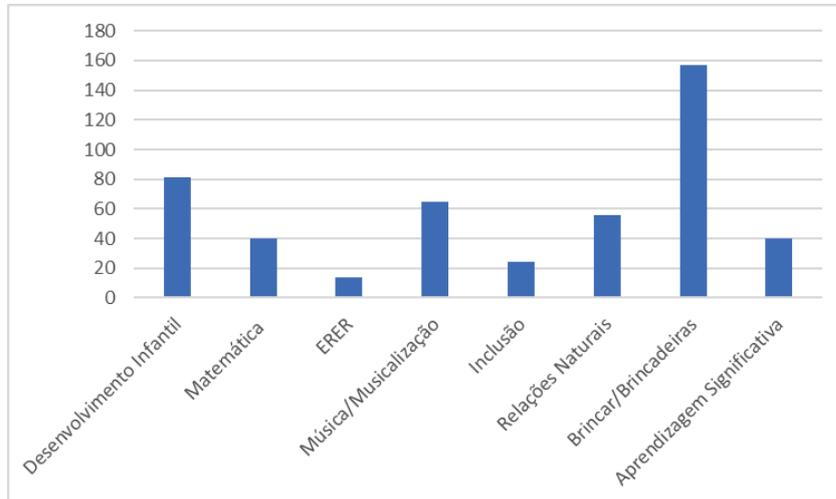
Ano	Número de Formações nos CMEIs
2012	189
2013	185
2014	203
2015	201
2016	206
2017	206
2018	220
2019	225
2020	231
2021	232
2022	230
Total:	2.343

FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Fica evidente pela tabela a expressiva quantidade de formações somadas, mesmo que nem todos os anos tenham o mesmo número de formações. Acreditamos que a diferença no número de formações em cada ser deva-se ao fato de, neste período, terem inaugurado alguns CMEIs ou que no período nem todas as unidades tenham realizado as SEP.

Consideramos importante trazer os principais temas elencados pelas instituições no período estudado. No quadriênio de 2012/2015, a predominância das temáticas está expressa no Gráfico 1.

GRÁFICO 1 - TEMÁTICAS DAS FORMAÇÕES NA SEP (2012-2015)



FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

O gráfico mostra que temáticas vinculadas às áreas disciplinares como a matemática e relações naturais, que se relacionam com ciências, apresentaram frequência de demanda formativa. Essas temáticas demonstram uma possível inclinação para práticas pedagógicas que seguem um modelo de Educação Infantil escolarizante que se aproxima do Ensino Fundamental. Neste sentido, ressaltamos que as práticas na etapa não são regidas por modelos de outras etapas, mas que, na Educação Infantil, a educação e cuidado são indissociáveis, a base pedagógica que precisa fazer parte do cotidiano.

O texto “Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?”, de Ana Beatriz Cerisara (1999), problematiza essas questões de forma inaugural e traz contributos incontornáveis para a etapa de Educação Infantil. Por isso, citamos a autora que já alertava sobre a “falsa dicotomia” entre educar e cuidar e sobre as especificidades da etapa que não deveria seguir modelos escolarizantes, nem familiares ou hospitalares no desenvolvimento das práticas pedagógicas. O que podemos observar no gráfico 1 é que a demanda por temáticas formativas vinculadas a disciplinas escolares ainda se faz presente, mesmo com os avanços teóricos sobre a docência da Educação Infantil, bem como na legislação. Neste quadriênio, as DCNEI (2009) haviam sido definidas e trazem em seu arcabouço concepções que afirmam o educar e cuidar como pressupostos da Educação Infantil.

Sendo assim, na Educação Infantil precisamos ter compreensão sobre as concepções, o que significa atuar na creche e pré-escola, porém, muitas vezes, as próprias escolas possuem arraigados equívocos teóricos em suas propostas. Não raro, ainda hoje observamos práticas pedagógicas que separam as dimensões de educação e cuidado. Algumas deixam a cargo das auxiliares ou estagiárias as trocas de fraldas, alimentação e sono. E as professoras ficam com as propostas mais relacionadas ao que consideram pedagógico, ou seja, os “trabalhinhos” das crianças. Não estamos afirmando que esse seja o caso da rede municipal de Curitiba, pois, neste momento, os dados que possuímos são somente as demandas de temáticas formativas. Mas consideramos que alguns dos temas solicitados apontam para indícios de uma dicotomia entre educação e cuidado.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2009, p. 68-69) reafirma que a identidade da Educação Infantil está fundamentada na relação de educação e cuidado e amplia a concepção de cuidado para além das situações de atendimento às necessidades físicas das crianças, mas que a dimensão de cuidado está expressa também na escuta dos desejos das crianças, implica em compreender as lógicas delas e suas conquistas junto ao grupo de pares. E salienta que educar se vincula à defesa dos direitos das crianças.

Portanto, as autoras supracitadas defendem a intencionalidade das situações educativo-pedagógicas e as especificidades da docência na etapa. Ser professora de Educação Infantil requer conceber essas questões com profundidade para que sejam superadas perspectivas exclusivamente assistencialistas ou escolarizantes e disciplinares.

Um ponto verificado que nos chamou bastante a atenção foi sobre a recorrência da temática sobre desenvolvimento infantil, isso demonstra que as perspectivas fundamentadas na psicologia do desenvolvimento, em fases e estágios do desenvolvimento ainda possuem bastante interesse formativo entre as professoras. Para Erica Burman (2008), são muitas as questões a serem pensadas desde a origem da psicologia do desenvolvimento que repercutiram na educação e na sociedade, pois se articulam com o surgimento do capitalismo e a generificação da ciência, vinculadas à suposta racionalidade masculina como requisito do saber científico e, a partir disso, os testes e observações das crianças geram normatizações para a formação de sujeitos ideais que são “adequados” à sociedade.

O investimento em retratar o desenvolvimento como progresso funciona para negar nossas histórias de custos pessoais ao “crescermos”. Mais do que isso, transformar a desordem complexa do desenvolvimento individual em passos ordenados para a maturidade reflete explicitamente interesses sociais em manter o controle social nos e entre os grupos sociais e nações. As tecnologias da descrição, comparação e medida de crianças que estão na base do conhecimento descritivo da psicologia do desenvolvimento têm suas raízes no controle demográfico, na antropologia comparativa e na observação animal que estabelecem o “homem” acima dos demais animais, os europeus acima dos não-europeus, assim como os políticos acima dos pobres. Assim, a história da psicologia do desenvolvimento oferece vislumbres de sua influência estrutural e estruturante em seu amadurecimento como a responsável por e como o juiz da infância, da família e das relações profissionais do aparato do estado capitalista, agora neoliberal (Burman, 2008, p. 12).

Na formação inicial de professoras, a psicologia do desenvolvimento esteve em evidência, fundamentando as práticas pedagógicas por meio de delimitações das fases e estágios de desenvolvimento infantil e sua vinculação à idade cronológica das crianças. Ao voltar-me para minha formação inicial, ocorrida há cerca de 20 anos, essa predominância da psicologia se fez presente. Acreditamos que os cursos de formação de professoras têm buscado desconstruir a hegemonia da psicologia do desenvolvimento e trazido para suas ementas outros campos teóricos para compreender a infância. Salientamos a presença de estudos sobre a Sociologia da Infância nos currículos dos cursos de formação inicial de professoras como fundamental para superação desta hegemonia, porém, como vimos nos dados das demandas formativas de Curitiba, a busca pela área do desenvolvimento infantil ainda é significativa. Mesmo com todos os avanços teóricos no campo dos estudos da Sociologia da Infância sobre as crianças e as culturas infantis, as práticas pedagógicas e a própria estrutura escolar (organização de turmas por faixa etária, por exemplo) ainda permanecem vinculadas às concepções da psicologia do desenvolvimento.

A organização da educação tal como está posta no Brasil segrega e produz as desigualdades sociais no interior da escola, ao impor padrões de “criança/estudante ideal” numa perspectiva que universaliza, naturaliza e racionaliza as infâncias. Essas influências podem ser verificadas no constante assédio para a realização de avaliações das crianças em larga escala com base em testes padronizados que têm como base os pressupostos da psicologia do desenvolvimento e reforçam um modelo de sociedade desigual.

A temática que apresentou maioria neste período esteve relacionada ao brincar e as brincadeiras, o que consideramos importante, especialmente porque as DCNEI

(2009) trazem como eixos das práticas pedagógicas na Educação Infantil as interações e brincadeiras.

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (Barbosa, 2009, p. 70).

As brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil são a fonte das experimentações e construção de conhecimentos pelas crianças, desde bebês. Por meio do brincar elas apreendem o mundo e produzem cultura. De acordo com Susana Marcolino e Maria Walburga dos Santos (2021, p. 290), por ser nas brincadeiras que as crianças, desde bebês, constroem conhecimento sobre o mundo, essas são fundamentalmente atividades livres, o que impossibilita brincadeiras dirigidas que limitam a riqueza das brincadeiras. “Importa, ao tomarmos a brincadeira como princípio da prática com bebês e crianças, que a educação para a infância seja respeitadora da liberdade para criar, imaginar, representar, desejar, propor e participar” (Marcolino; Santos, 2021, p. 291).

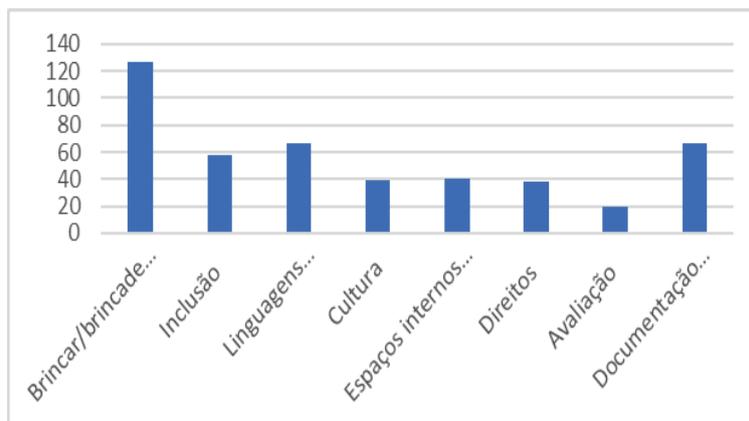
Por meio do brincar a criança ressignifica o mundo e partilha experiências e o fato dessa temática ter sido a mais solicitada para a formação no período demonstra que existe uma preocupação das professoras com as especificidades da docência na Educação Infantil. Ressaltamos que refletir sobre o brincar e as brincadeiras na creche e pré-escola significa pensar os tempos, espaços e materialidades. O planejamento de propostas educativo-pedagógicas centrado nas brincadeiras precisa estar pautado na diversidade de materiais, pensar elementos de texturas, formas, cores, objetos e materiais que tragam para o contexto cotidiano da instituição a representatividade e diversidade étnico-racial. Bem como, que no cotidiano das instituições as brincadeiras não sejam vistas pelas adultas com marcas de gênero que são construtos sociais que reforçam o sexismo. Acreditamos que refletir sobre o brincar nas formações como uma demanda docente traz uma potência para a construção de práticas pedagógicas de qualidade.

Com frequência também foram demandados temas relacionados às linguagens artísticas, principalmente música e musicalização e que estão em consonância com

as DCNEI (2009), quando trata de garantir experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. O que não fica evidente nas temáticas que abordam música e/ou musicalização são as experiências musicais com instrumentos diversos e ampliação de repertórios, o que consideramos fundamental na creche, ou se estariam vinculados a músicas de comando e que, a nosso a ver, são um desserviço à educação e não podem ser considerados como práticas musicais.

Um dado que chama atenção diz respeito à baixa demanda por formação sobre EREER, mesmo que, em 2015 (ano que a SME passou a propor temas para a SEP), tenha definido a EREER como a temática de estudos. Especificamente sobre as demandas do ano de 2015 faremos uma análise detalhada, mais adiante.

GRÁFICO 2 - TEMÁTICAS DAS FORMAÇÕES NA SEP (2016-2019)



FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

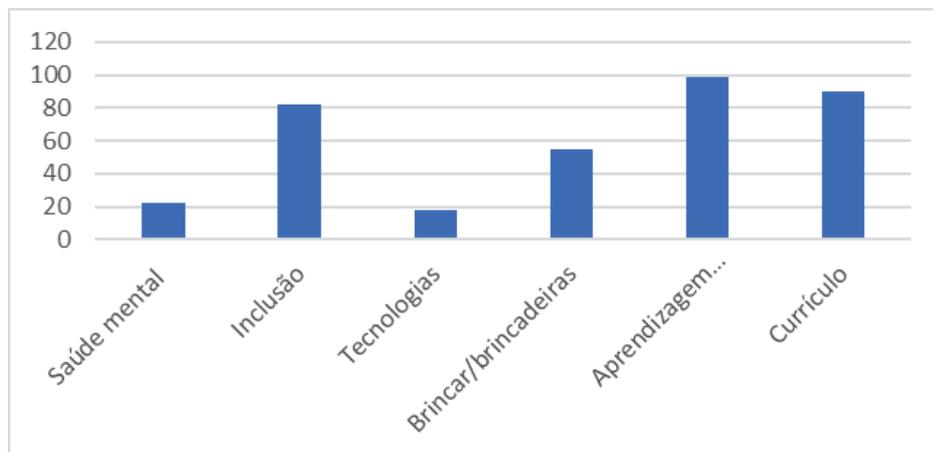
O gráfico 2 mostra que, no quadriênio, a demanda por formações referentes ao brincar/brincadeiras e às linguagens artísticas ainda se mantém como foco de interesse, mas outras temáticas começaram a emergir com maior força, como no caso da Inclusão e direitos humanos, cabe destacar que SME possui uma Gerência em Direitos Humanos²⁶.

²⁶ No site da SME, na seção da Gerência em Direitos Humanos, estão disponibilizados apenas dois materiais que abordam a temática de gênero com foco na prevenção de violência, são eles: o Protagonismo Feminino: Ações Pedagógicas para Não Violência (2022) e o Violência contra Mulheres e Meninas: reflexões e ações pedagógicas (2024), que traz algumas referências ao feminismo. Mesmo assim, consideramos materiais importantes para subsidiar as práticas. Sobre a EREER, existem na mesma seção do site muitos materiais, a maioria foi publicado em 2024.

Uma das temáticas que também apareceu está relacionada com a avaliação na Educação Infantil, esta temática foi proposta pela SME, em 2018.

Novamente neste quadriênio, a temática brincar e brincadeiras se destaca, a nosso ver, essa é uma demanda importante, pois está no centro do fazer pedagógico da etapa e as docentes apresentaram interesse, mesmo não sendo provocadas pela SME para tal estudo. Diferente do que aconteceu com temáticas relativas aos marcadores sociais de desigualdade, que mesmo quando foram propostos pela SME, como no caso da ERER, apresentaram baixa adesão nas formações.

GRÁFICO 3 - TEMÁTICAS DAS FORMAÇÕES NA SEP (2020-2022)



FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Neste período, ocorreu a pandemia de coronavírus que modificou a vida das pessoas e impactou as práticas pedagógicas, pois as instituições educacionais foram fechadas por um longo período no Brasil. As instituições de Educação Infantil e escolas tiveram de, a partir de novas orientações do CNE,²⁷ repensar suas propostas para o atendimento não presencial das crianças. Na subetapa creche, isso ocorreu por meio de arranjos curriculares diferenciados, muitos foram os desafios deste período que foram analisados em pesquisas específicas. Ressaltamos a importância deste momento que atingiu, de inúmeras maneiras, a todas as pessoas, e as crianças, desde bebês, sofreram impactos a partir do fechamento das instituições educativas. A pandemia e os impactos nas infâncias não são o tema deste estudo, mas o período pandêmico não pode ser tratado como os demais e por isso fizemos essa demarcação.

²⁷ Sobre isso ver o Parecer CNE nº 11, de 15 de julho de 2020, que aprovou as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais.

Uma das questões que observamos neste período, em relação às formações estão expressas no significativo número de demandas relacionadas ao currículo que precisou ser repensado para atender à excepcionalidade da pandemia. A temática das tecnologias e aprendizagem criativa também apareceu com maior intensidade. E apareceu a saúde mental como temática formativa, pois a pandemia tornou visível essa problemática que, anteriormente, de modo geral foi negligenciada no contexto educacional. A sobrecarga pessoal e profissional, principalmente para as mulheres, docentes da Educação Infantil, a falta de distinção entre os ambientes privado e público, condições de trabalho precárias desde o acesso às tecnologias até o estabelecimento de vínculos sem o contato presencial com as crianças gerou muitas questões que reverberam na docência.

Uma questão importante durante a pandemia foi o aumento do número de casos de violência contra as mulheres. De acordo com Lídia Jesus de Souza e Rita de Cássia Pereira Farias (2022, p. 217):

Os dados apontam um crescimento de 13,35% da violência contra a mulher em fevereiro de 2020 quando comparado com o mesmo mês do ano de 2019. Já em março, com a chegada do novo coronavírus ao país, foi necessária a adoção do isolamento social com o objetivo de conter a disseminação da doença. Consequentemente, o número de denúncias registradas pelo Ligue 180 em março de 2020 foi 17,89% maior do que no mesmo mês de março de 2019. Em abril de 2020, as denúncias aumentaram 37,58%, quando comparadas com o mesmo período de 2019 (Souza; Faria, 2022, p.217).

Durante a pandemia, nas instituições educacionais, os casos de violência se tornaram emergentes. Mas mesmo assim, as temáticas referentes a gênero não figuraram de modo expressivo entre as demandas formativas solicitadas pelos CMEI no caso do município pesquisado.

Ao longo de todo o período pandêmico o currículo na Educação Infantil foi um tema de fundamental relevância. O fechamento das escolas trouxe à tona as dificuldades enfrentadas nas escolas e os inúmeros arranjos que, em muitos casos de escolas ou redes mostrou que as concepções alinhadas às DCNEI (2009) foram fragilizadas e substituídas por arranjos curriculares organizados, tendo o modelo escolarizante do Ensino Fundamental como parâmetro.

Verificamos a consolidação da temática Inclusão com um ponto importante e com bastante interesse por parte das docentes. E o gráfico 3 mostra um dado importante, ao longo de todo o período analisado, a temas relativos ao brincar e as brincadeiras tiveram uma diminuição acentuada no interesse por formação.

A partir do ano de 2015, encontramos no site da Secretaria Municipal de Educação²⁸ cadernos pedagógicos com orientações para a realização das SEP. Nestes, a Secretaria propõe a temática que deve ser estudada em cada ano. Segundo o Caderno Pedagógico (2015, p.5, grifos nossos):

O Currículo é objeto de estudo na Semana de Estudos Pedagógicos – SEP 2015 – e, dentre as inúmeras possibilidades de trabalho, o Departamento de Educação Infantil optou por abordar **A educação das relações étnico-raciais na educação infantil**, com ênfase na valorização da cultura e da identidade negra, temática compreendida como imprescindível para o estabelecimento de relações mais justas e igualitárias na sociedade brasileira.

O caderno pedagógico trouxe de forma sistematizada a temática que deveria ter sido estudada nas unidades. Quando verificamos as principais demandas formativas de 2015, os dados mostraram que somente catorze instituições abordaram a temática (Quadro 6).

QUADRO 6 - TEMAS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL PROPOSTA PELA SMED EM 2015 POR CMEI

CMEI	Tema
CMEI Campo Alto ²⁹	O trabalho com as relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Cantinho Do Sol	As relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Conjunto Araguaia	A Educação Infantil e as questões étnico-raciais.
CMEI Doutor Arnaldo Carnasciali	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Erondy Silvério	Relações étnico-raciais.
CMEI Itacolomi Sabará	Relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Itapema	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Jardim Alegre	O trabalho com as relações étnico-raciais no interior dos Centros Municipais de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba.
CMEI Jardim Esperança	Diversidade e relações étnico-raciais na Educação Infantil.
CMEI Miguel Arraes De Alencar	Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.
CMEI Monteiro Lobato	Relações étnico-raciais.
CMEI Professora Clarice Rocha Da Rosa	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

²⁸ Disponível em <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acessado em: 1 fev. 2024.

²⁹ Neste quadro, optamos por manter os nomes reais dos CMEI, pois nenhum destes será o campo da pesquisa, tendo em vista os critérios estabelecidos.

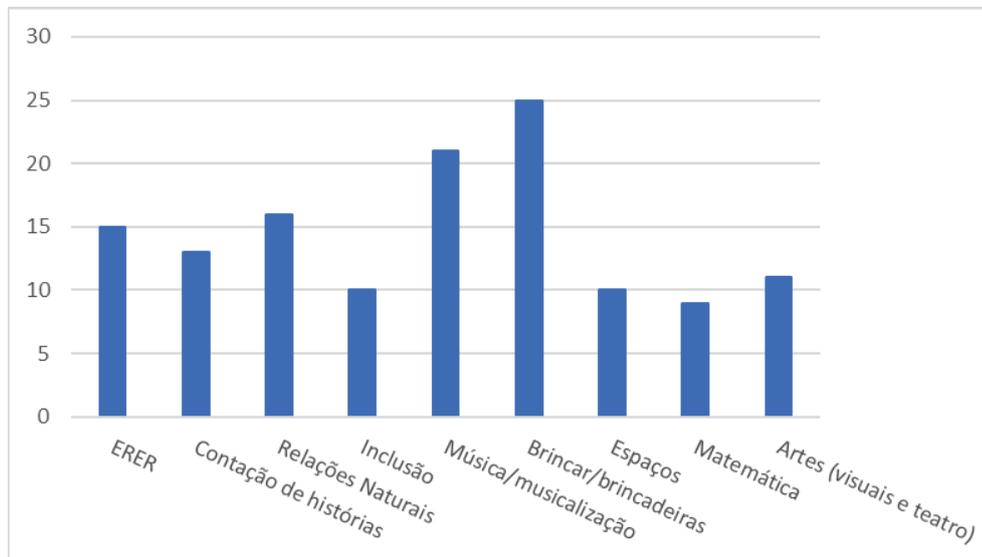
CMEI	Tema
CMEI Vila Macedo	A Educação Infantil e as questões étnico-raciais.
CMEI Vó Nazareth	A literatura infantil no contexto étnico-racial (cultura africana) e práticas que promovam a igualdade racial.

FONTE: a autora (2024) a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Especificamente neste ano, mesmo com as orientações para a formação continuada na SEP ser referente à EREER, das 201 formações realizadas, somente 14 unidades abordaram a temática. Isso suscita alguns questionamentos, como: quais os motivos que levaram os CMEI a não aderir à proposta da mantenedora? Por que a temática de EREER teve adesão tão baixa em termos de realização de formações? Em outros anos, a temática da EREER foi demandada pelas instituições? E quais as principais temáticas demandadas pelos CMEIs para as formações no ano de 2015? Exploraremos as duas últimas indagações por meio dos dados que possuímos, as demais questões, por não serem o objeto específico deste estudo, deixaremos para serem aprofundadas futuramente por outras pesquisas.

Vejamos a seguir o gráfico 4 com os principais temas³⁰ demandados pelos CMEIs em 2015.

GRÁFICO 4 - TEMÁTICAS DAS FORMAÇÕES NA SEP (2015)



FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

³⁰ Para melhor analisarmos e quantificarmos as temáticas, estas foram sistematizadas por meio de palavras-chave.

De acordo com os dados, as principais temáticas solicitadas pelos CMEI estavam relacionadas às linguagens artísticas, áreas do conhecimento e o brincar. Não foram identificados temas referentes a gênero, geração, classe e sexismo. Ainda, sobre a EREER, durante o período estudado, a temática foi debatida apenas mais onze vezes, sendo uma vez em 2014 e 2018, e três vezes em 2016, 2017 e 2019. Portanto, na SEP analisadas as formações sobre a EREER representaram 1,06% do total. Este é um dado alarmante, pois a Lei 10.639/03 completou vinte anos e dois anos de promulgação e mesmo assim foi pouco demandada nas formações da Educação Infantil em Curitiba - PR. Além disso, quando pensamos em feminismos e práticas pedagógicas não podemos deixar de trazer a EREER para as reflexões, pois estas relações pautam as lutas por justiça social. Discutir creches e feminismos sem refletir sobre a EREER é impossível, pois são intersecções que precisam estar na pauta das escolas para a transformação destas. Neste sentido, Lucimar Rosa Dias (2015, p. 590) assevera que:

Sim, a creche também é lugar para a promoção da igualdade étnico-racial. Do zero aos seis anos, trabalhar com a educação das relações étnico-raciais tem dimensões muito particulares, porque as crianças se encontram de modo mais perceptível numa etapa na qual predomina o pensamento mágico. Provavelmente signifique construir possibilidades de novos imaginários infantis nos quais a diversidade seja uma marca. Sons, ritmos e movimentos de diferentes grupos culturais deveriam permear as experiências vividas pelas crianças pequenininhas, possibilitando as viagens mais incríveis no universo da criação.

Entretanto, o estudo sobre as relações étnico-raciais pouco esteve na pauta das unidades e, enquanto isso, as estruturas racistas, entre elas as escolas, continuam a reproduzir o racismo ancoradas no mito da democracia racial numa perspectiva falaciosa de igualdade. Como dissemos, a partir de 2015, a SME passou a propor, anualmente, temáticas de estudos para a SEP. O Quadro 7 mostra os temas sugeridos pela SME neste período.

QUADRO 7 - TEMÁTICA CADERNO PEDAGÓGICO DA SEP (2015 - 2022)

Ano	Temática Caderno Pedagógico da SEP
2015	A educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil
2016	Tempos e Espaços de Aprendizagem
2017	Equidade e princípios
2018	Avaliação

Ano	Temática Caderno Pedagógico da SEP
2019	Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular
2020	O Currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular na perspectiva de uma Cidade Educadora
2021	O acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na Educação Infantil
2022	Aprendizagem Criativa e Robótica no Currículo da nossa Cidade Educadora

FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Fica evidente que existe um alinhamento da gestão municipal com a proposta da BNCC e questões sobre os marcadores sociais da diferença são pouco debatidas. Estudos sobre gênero não foram propostos pela SME, como se evidencia no quadro 7.

Analizamos todo o período e os dados mostram que, das mais de duas mil formações, a demanda formativa por gênero aparece somente quatro vezes, e como pode se identificar a seguir, em uma das vezes que aparece, gênero se relaciona com tipos de textos e não a relações de gênero (Quadro 8).

QUADRO 8 - TEMÁTICA REFERENTE A GÊNERO NO PERÍODO DE 2012 - 2022

Ano	CMEI	Temática
2014	CMEI Amarelo ³¹	Multiletramentos: Os Gêneros Textuais no trabalho com a Educação Infantil
2017	CMEI Laranja	A garantia de direitos na Infância: valorizando as diferenças de gêneros desde pequenos
2018	CMEI Roxo	Relações de Gênero: desconstruindo os papéis sociais
2021	CMEI Vermelho	Direitos Humanos: enfatizando a temática Gênero, Sexo e Sexualidade na Educação Infantil.

FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

³¹ A partir deste quadro, que mostra os CMEIs que demandaram gênero na SEP, utilizaremos nomes fictícios, pois a pesquisa de campo ocorreu em uma destas quatro unidades e, por cuidados éticos, sua identidade foi mantida em sigilo.

Passamos a ver agora, ao longo dos onze anos, quais as demais temáticas solicitadas pelas três instituições que abordaram gênero. As temáticas estão listadas em ordem cronológica de 2012 a 2022 (Quadro 9).

QUADRO 9 - TEMÁTICAS FORMATIVAS DOS CMEI QUE DEMANDARAM POR GÊNERO NO PERÍODO DE 2012 – 2022

CMEI LARANJA/ TEMÁTICAS
Reinventando a nossa história
Escrita
Um olhar inclusivo na Educação Infantil
Da sensibilização à prática
As interações e o protagonismo nas práticas do brincar
A garantia de direitos na infância: valorizando as diferenças de gêneros desde pequenos
Crianças brincando com materiais não estruturados
Educação em direitos humanos: princípios e fundamentos
Contextos investigativos e a intencionalidade do professor
Reflexões sobre as ações que permeiam o planejamento de contextos investigativos
Ampliando o olhar para as formas de registrar: fotografia
CMEI ROXO/ TEMÁTICAS
Conhecimento matemático
Relacionamento interpessoais no local de trabalho: a harmonia e o compartilhar das tarefas
As artes visuais no contexto da Educação Infantil: produção de sentidos, linguagem, comunicação e expressão
Brincadeiras na Educação Infantil
Inclusão um olhar nas diferenças.
A criança no contexto da afetividade: aprendizagem e emoção
Relações de gênero: desconstruindo os papéis sociais
A inclusão com ênfase no TEA
Os pressupostos do currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC
Projeto Político Pedagógico
Aprendizagem criativa e o uso das tecnologias
CMEI VERMELHO /TEMA
Linguagem teatral na Educação Infantil
Linguagem musical na Educação Infantil
Relações naturais na Educação Infantil
Conhecimento matemático na Educação Infantil
Educação Intercultural: o direito à diferença
Práticas inclusivas na Educação Infantil
Conhecendo os campos de experiência da base nacional comum curricular
SEP: a mediação do professor de Educação Infantil na relação da criança com a música
Educação Infantil: um olhar sensível às questões sobre direitos humanos
Direitos Humanos: enfatizando a temática gênero, sexo e sexualidade na Educação Infantil
Artes visuais na Educação Infantil

FONTE: a autora (2024), a partir dos dados disponibilizados pela SME de Curitiba.

Este quadro evidencia que as temáticas abordadas ao longo dos anos nas instituições não fazem parte de um contexto formativo inter-relacionado, os temas são descontínuos. E as formações sobre gênero, a partir destes dados, são pontuais.

Diante disso, não conseguimos definir a instituição campo da pesquisa apenas com o critério inicial, a formação sobre gênero durante os onze anos verificados.

Passamos a analisar o segundo critério, o maior atendimento da creche atual, pois nos interessava realizar a pesquisa de campo na instituição que tivesse maior número de turmas de bebês e crianças para investigar suas relações e que tivesse um quadro docente maior para a realização das formações. Os dados do atendimento de 0 a 3 anos na atualidade das três instituições constam do quadro 10.

QUADRO 10 - ATENDIMENTO DE CRECHE NO ANO DE 2024

CMEI	TURMA	NÚMERO DE ATENDIMENTOS
CMEI CONJUNTO VERMELHO	Maternal único	20
CMEI LARANJA	Berçário II	17
	Maternal I	21
	Maternal II	26
CMEI ROXO	Berçário único	17
	Maternal I	23
	Maternal II	17

FONTE: Gerência de Matrículas, Departamento de Planejamento, Estrutura e Informações da Secretaria da Educação de Curitiba (2024).

Como podemos verificar a partir deste critério, temos duas instituições que apresentam o mesmo número de turmas de berçário e maternal. Passamos, portanto, a utilizar o critério referente à data de fundação e tempo de existência junto da comunidade. Este critério se faz importante, pois demarca o período histórico de criação das unidades e nos ajuda a compreender a relação ou não destas instituições com os movimentos de luta das mulheres por creches no Brasil.

Nesse sentido, buscamos subsídios na dissertação intitulada - Educar a Infância Estudo sobre as Primeiras Creches Públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977-1986), de Elisângela Largas luzviak Mantagute (2009). Este estudo apresenta detalhadamente como ocorreu a criação das primeiras creches em Curitiba - PR e mostra que estas tiveram relação com a luta dos movimentos de mulheres.

Segundo Elisângela Largas luzviak Mantagute (2009, p.120),

A pesquisa constatou que não havia, no período investigado, um movimento social específico de luta pela instalação das creches nas comunidades, mas a presença de uma ramificação dentro dos movimentos sociais que tratava da questão da luta feminina e da consequente solicitação das creches públicas. Apesar da pressão e participação efetiva de mulheres na luta por creches públicas em Curitiba, tal questão não se visualiza na documentação oficial da Prefeitura Municipal.

A autora demonstrou, com documentos e fontes da época, que as creches emergem dos movimentos de bairros e da inserção das mulheres no mercado de trabalho. As primeiras creches de Curitiba eram atendidas por pessoas da comunidade, sem formação, as babás como eram conhecidas e que se ocupavam com a guarda das crianças.

Inicialmente foram inauguradas, no ano de 1977, quatro creches que atendiam de 0 a 6 anos, posteriormente, devido aos programas de urbanização, as creches foram sendo instaladas em regiões de vulnerabilidade social que concentravam grande parte da população.

O CMEI Roxo foi inaugurado em 1980, se constituindo assim como dentro deste momento inicial de construção de creches em Curitiba e sendo uma das instituições mais antigas da rede. Como demonstra Mantagute (2009), neste período, a luta por creches em Curitiba estava fortalecida e fazia parte de movimentos sociais que buscavam melhores condições de vida para a população, e estava vinculada aos projetos de urbanização do município que emergiram naquele período.

A partir disso, o CMEI Roxo foi definido como a instituição para ser desenvolvida a pesquisa de campo. Após definida a instituição, realizamos uma visita para a apresentação da proposta de pesquisa, às docentes e à equipe diretiva, que foram convidadas a participar do estudo. O convite à participação das crianças, desde bebês, foi realizado durante os encontros iniciais com as turmas. Nestes momentos, observamos as manifestações das bebês e crianças quanto à presença da pesquisadora que demonstraram seus assentimentos na acolhida e afetividade com que se dirigiam a pesquisadora, bem como solicitamos o consentimento para a participação da pesquisa às famílias, em reunião realizada no CMEI. A pesquisadora explicou às famílias os objetivos da pesquisa, bem como a problemática. As famílias presentes levaram os TCLE para casa para assinar e entregar na semana seguinte à pesquisadora. Neste momento, o apoio da Pedagoga à pesquisa foi fundamental para que as famílias se sentissem seguras em autorizar a participação das crianças.

O encontro inicial com o CMEI foi um misto de muitas questões sobre as quais, como pesquisadora, passei os últimos três anos refletindo. No excerto do diário de campo a seguir foram expressas algumas das primeiras impressões e movimentos que atravessaram o encontro com o campo de pesquisa.

Hoje foi o dia que esperava desde abril de 2021 quando iniciei o doutoramento. Neste dia, 29 de fevereiro de 2024 (não havia me dado conta antes de que estamos num ano bissexto), então, neste dia que só acontece a cada quatro anos, fui pela primeira vez no CMEI onde será desenvolvida a pesquisa de campo. Digo será, pois a instituição aceitou a realização da pesquisa. Mas, antes desse aceite, preciso relatar tudo desde o início.

Até chegar à escolha da instituição foram longos anos de estudos, preparação de documentos e estabelecimento de critérios para chegar até o CMEI. Eu estava ansiosa antes de sair de casa e chegando no CMEI, respirei fundo, olhando a fachada com o nome da instituição no alto. O restante do prédio fica escondido por um muro alto pintado na cor palha, mesma cor da instituição (parte externa). Atravessei a rua e fui apertar o interfone, mas antes mesmo disso, uma professora que estava saindo de uma sala me olhou (percebi que era professora, pois estava escrito em seu jaleco - professora). Confesso que aquele jaleco cor de rosa pink me chamou a atenção, não só pela cor, mas porque esses jalecos que usam aqui no PR me causam estranheza.

Seguindo, nessa troca de olhares cordiais e um pouco distantes, eu logo me apresentei como professora e pesquisadora e pedi para conversar com a diretora. Então ela me disse que era diretora e abriu o portão. Nos cumprimentamos e entrei. Logo na entrada, à direita, na parte interna do muro, havia muitas plantas penduradas em vasos e à esquerda pela entrada, por meio de uma espécie de biombo com plantas penduradas, havia a entrada de um jardim sensorial, muito bonito com várias plantas, muitas lavandas, um caminho (trilha) com diferentes recursos naturais e materiais (pedras, argila expandida, cascas, tubos etc.).

Fomos até a sala da direção que também é a sala da Pedagoga (mas essa trabalha somente pela manhã no CMEI). Entreguei à diretora o Termo de Autorização da pesquisa, emitido pela SME de Curitiba, após passar todos os trâmites legais dos dois Comitês de Ética (da UFPR e da Secretaria de Saúde de Curitiba). Enquanto entregava o documento estava bastante apreensiva, tinha medo do CMEI não aceitar a pesquisa, meu receio estava em ser logo descartada pela diretora a possibilidade da pesquisa, afinal, era minha primeira visita em um CMEI em Curitiba, não sou professora desta rede, venho de uma realidade em que pesquisadoras não são bem-vistas pelas escolas. A seriedade expressa pelo olhar da diretora me deixou ainda mais nervosa (Notas do Diário de Campo, 29 de fevereiro de 2024).

Os caminhos da pesquisa foram marcados por sentimentos e emoções da pesquisadora que, muitas vezes, não são expressos na pesquisa, mas que constituem o percurso. Cada etapa da pesquisa é marcada por desafios que precisam ser explicitados, pois são parte do processo.

Gicele Carvalho Batista Formiga (2022), que pesquisou a temática de gênero na Educação Infantil em Aracajú - SE, em sua tese, relatou os sentimentos que teve ao chegar no campo e apresentar a temática da pesquisa, principalmente porque gênero é uma temática que carrega tabus. No texto da tese, a autora relata que uma das professoras inicialmente expressa sua negação em participar da pesquisa, justificando que este tema não deve ser de âmbito da escola.

Gicele Carvalho Batista Formiga (2022, p. 95) afirma que as professoras:

Não percebem que já estão atravessadas por questões de gênero desde a formação no curso Normal ou na graduação em Pedagogia, ou desde que nasceram – em suas histórias de vida como mulheres. Elas não conseguem compreender que reproduzem práticas e que reiteram padrões normativos de gênero na Educação Infantil.

A invisibilidade da temática de gênero na Educação Infantil não quer dizer que as relações não aconteçam, pelo contrário, corrobora para a manutenção dos estereótipos de gênero nas infâncias.

Outra questão que nos causou estranheza, como relatado no diário de campo, foi o fato de as professoras utilizarem jaleco no CMEI, isso nos remete a vestimentas hospitalares e pensamos que pode ser resquícios de uma visão médico-higienista da educação na creche, que primava por ambientes assépticos e com poucas interações. No CMEI, só é permitido entrar no berçário único descalça ou utilizando propé descartável, isso foi alertado à pesquisadora na primeira visita.

A presença de plantas e do jardim sensorial que visualizamos ao entrar foi uma surpresa interessante que consideramos importante, pois nos levou a inferir que, na instituição, existe a preocupação que crianças, desde bebês, tenham contato com elementos da natureza e diversas texturas como está disposto nas DCNEI (2009). Também ao visitar todos os ambientes da instituição percebemos que a natureza está presente de diversas formas, como no projeto dos Jardins de Mel, Canto dos Pássaros, Horta e Pomar.

A diretora levou a pesquisadora para conhecer os espaços externos da instituição. Antes de visitar as turmas e acompanhar as práticas pedagógicas com as crianças, a forma como estavam os espaços externos possibilitou pensar que a organização deles tivesse sido construída com a participação das turmas. No decorrer das observações, como está registrado no diário de campo e em imagens, verificamos que os espaços externos foram construídos pelas professoras e as crianças possuíam acesso restrito a eles. O acesso delas aos espaços externos se dava basicamente ao parque, onde tinham contato com a areia e brinquedos como escorregador, carro e navio de madeira, entre outros. Segundo a diretora ¹³², esses espaços foram

³² No CMEI pesquisado, ocorreu mudança no cargo de direção no mês de abril. Portanto, ao longo da pesquisa denominamos diretora 1, a profissional que atuou entre fevereiro e início de abril e de diretora 2, a atual diretora que foi nomeada a partir de abril. Essa mudança ocorreu por opção da mantenedora.

construídos ao longo de 2023, a partir de projetos desenvolvidos pelas turmas e professoras no Programa PAE³³ da SME e que terão continuidade no ano letivo de 2024. Neste projeto, as professoras recebem uma bolsa no valor de cinco parcelas de R\$500,00 para desenvolver o projeto que é realizado em parceria com Instituições de Ensino Superior e a SME. O PAE deve ser sobre temáticas elencadas que tenham relevância para a instituição e articulem os interesses das crianças.

Outras questões importantes, neste primeiro encontro em que conversei apenas com a diretora, ao falar sobre a proposta da pesquisa que versa sobre feminismos e práticas pedagógicas na creche, foram feitas as seguintes colocações:

Voltamos para a sala da direção e a diretora relatou a sua estranheza e, até certo modo, um descrédito em fazer pesquisa com bebês. Falei que a pesquisa poderia ser com a subetapa creche (0 a 3 anos). Ao que a diretora me disse: “com as crianças de 3 anos do maternal II é melhor porque elas interagem mais”.

Outro ponto relevante, ao se referir ao tema da pesquisa sobre gênero, a diretora 1 disse que na instituição isso é bem tranquilo, pois na turma do berçário tem uma criança que tem duas mães e no pré também. Essas colocações da diretora suscitam reflexões importantes, pois demonstraram que na primeira fala sobre as/os bebês não interagem pode ser um pensamento que coloca as/os bebês como incapazes de produzir conhecimento. E a segunda vincula diretamente gênero-sexo-sexualidade (Notas do Diário de Campo, 29 de fevereiro de 2024).

Estes excertos demonstram que as concepções explicitadas pela diretora acerca de bebês estão na contramão do que os Estudos das Infâncias afirmam, pois as crianças, desde bebês possuem agência e constroem conhecimentos nas interações. Além disso, ao justificar que a temática de gênero está presente na instituição se utilizando do fato de ter um casal homoafetivo feminino não garante que as questões referentes às relações de gênero e feminismos estejam sendo discutidas no CMEI. Neste contato inicial, algumas reflexões já foram mobilizadas, passamos a contextualizar o campo de pesquisa e no decorrer dos capítulos trazemos outros excertos das observações.

³³ De acordo com o site da SME - O Pesquisa-Ação na Escola (PAE) é um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal da Educação (SME) de Curitiba, com o objetivo de propiciar aos profissionais da educação, o desenvolvimento profissional e científico, por meio de investigações, estudos e pesquisas, concretizando um processo de articulação entre a SME de Curitiba e as Instituições de Ensino Superior credenciadas. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/projeto-pesquisa-acao-na-escola-pae/12510> Acessado em: 4 mar. 2024.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CMEI ROXO

O CMEI Roxo se localiza em um bairro da zona oeste de Curitiba, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022), o atual CMEI foi inaugurado em 13 de agosto de 1980, como Centro de Estudos do Menor e Integração à Comunidade (CEMIC), fazia parte do Plano de Desfavelamento de Curitiba e encontrava-se vinculado à Diretoria de Desenvolvimento Comunitário (DDS) e funcionava por meio de convênio com a Fundação Nacional de Bem-Estar ao Menor (FUNABEM). No período de 1980 até 1987, atendia crianças de três a doze anos, numa perspectiva de atendimento de contraturno escolar.

De acordo com o PPP (2022), a partir de 1987, com o fim do convênio da Prefeitura com a FUNABEM, o atendimento passou a ser para crianças de três a seis anos e estava vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e a Secretaria Municipal das Administrações Regionais. Em 1990, outra mudança administrativa, o atendimento após reforma e ampliação passou a ser para bebês de 3 meses a 6 anos e estava vinculado à Secretaria Municipal da Criança. Somente com a extinção desta Secretaria, em 2003, e com as alterações organizacionais da Prefeitura, foi instituído o Centro Municipal de Educação Infantil Roxo em 2003, vinculado à Secretaria Municipal de Educação.

No PPP (2022) do CMEI são referidas propostas referentes à Educação Ambiental, Educação das Relações Étnico-raciais e programas ou projetos vinculados a SME como: Mama Nenê, Conhecer para Prevenir, Rios (Núcleo Portão), Bullying e Alimentação Saudável. O documento não faz referência a projetos e/ou programas sobre gênero, relações de gênero, feminismos ou sexismo. Ao tratar sobre a Comissão de Direitos Humanos que o CMEI possui e que todas as instituições municipais devem ter, suas atribuições são assim descritas:

O CMEI tem uma Comissão de Direitos Humanos que se propõe a refletir sobre a educação das relações étnico-raciais, multiplicar e planejar práticas adequadas ao contexto da educação infantil, visando a promoção de ações de combate ao preconceito e as desigualdades presentes na sociedade e, por consequência, nos espaços educativos. Tem sempre como objetivo central trabalhar no sentido de valorizar a todos sem distinção (PPP, 2022, p. 24).

A Comissão de Direitos Humanos tem como foco as relações étnico-raciais que são fundamentais no âmbito da creche, mas deixa de tratar sobre os demais

marcadores sociais da diferença. E isso é preocupante porque, como diz Chimamanda Ngozi Adichie (2015, p. 42),

Algumas pessoas perguntam: “por que a palavra feminista? Por que não dizer que você acredita em direitos humanos, ou algo parecido?”. Porque isso seria desonesto. Feminismo é, claro, parte dos direitos humanos em geral – mas utilizar uma expressão tão vaga como “direitos humanos” seria negar o problema específico do gênero. Seria um jeito de fingir que não foram as mulheres que foram, por séculos, excluídas. Seria um jeito de negar que o problema de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é sobre ser humano, mas especificamente sobre ser uma mulher. Por séculos, o mundo dividiu os seres humanos em dois grupos e então excluíram e oprimiram um grupo. É justo que a solução para o problema leve isso em consideração.

Concordamos com a autora e, por isso, a pesquisa está centrada nos feminismos, pois cabe trazer para a pauta da educação estas reflexões que perpassam os cotidianos de professoras, profissionais que atuam na creche e crianças, desde bebês, bem como suas famílias. A invisibilização de gênero e outros marcadores sociais da diferença na creche e sua pretensa neutralidade em relação a estas discussões reproduzem sexismo e machismo no interior das instituições.

Em 2024, o CMEI atendia 112 crianças ao total, desde bebês, em turmas de berçário único até pré-escola I, em turno integral. Na turma de Berçário único são três professoras regentes e dezesseis bebês. No Maternal I (MI) são três professoras regentes que atuam com vinte e duas crianças e no Maternal II (MII) são duas professoras regentes que atendem 1dezoito crianças.

A diretora Lenir me relatou que a instituição atende 112 crianças, desde bebês, e que todas as turmas possuem professoras, mas que em breve duas irão sair. Uma professora da equipe de permanência sairá de licença para cursar o Mestrado e a professora da pré-escola sairá porque fez curso de diretores em potencial e por meio do processo de autoindicação, que ocorre em Curitiba nos CMEIs, é provável que logo ela seja chamada para assumir a direção de um CMEI (Notas do Diário de Campo, 06 de março de 2024).

A Diretora Lenir manifestou neste trecho preocupação com a organização das turmas e com a dificuldade em garantir o direito das professoras a hora-atividade, como previsto na Lei 11.738/08, que estabeleceu o Piso Nacional do Magistério. Neste momento, o quadro de pessoal da instituição está completo. Na Rede Municipal de Curitiba, as crianças são atendidas por professoras concursadas, mas recentemente ocorreu a aprovação na Câmara Municipal de Vereadores da Lei nº

16.141/23³⁴, que criou o cargo de agente de apoio educacional de nível médio para atuar nos CMEI, conforme atribuições previstas no Decreto Municipal n.º 1960/2023³⁵ e a SME lançou Edital Normativo de Processo Seletivo Simplificado n.º 02/2024³⁶. Consideramos este um retrocesso, pois se temos observado práticas pedagógicas com muitas fragilidades, sendo desenvolvidas por professoras que possuem formação em nível superior, ter no CMEI outro cargo com vínculo direto junto às crianças, desde bebês, sem formação adequada é temerário.

No que se refere às salas de referência, o Berçário único e o Maternal I compartilham o espaço do fraldário, chuveiros e banheiro. Este fica localizado entre as duas salas, com portas que abrem tanto para a sala do berçário quanto para a sala do maternal I. Isso causa, em muitos momentos, uma superlotação deste espaço com duas ou mais professoras fazendo trocas, enquanto várias crianças utilizam os vasos sanitários e as pias.

FOTOGRAFIA 1 - PIAS NO BANHEIRO MI E BERÇÁRIO ÚNICO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

-
- ³⁴ Sobre isso ver Lei Municipal n.º 16.141 de 29 de março de 2023. Disponível em: leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/lei-ordinaria/2023/1615/16141/lei-ordinaria-n-16141-2023-dispoe-sobre-a-criacao-do-cargo-de-agente-de-apoio-educacional-e-altera-a-lei-n-11000-de-3-de-junho-de-2004 Acesso em: 4 abr.24.
- ³⁵ Sobre isso ver o Decreto Municipal n.º 1960 que aprova a descrição do cargo de Agente de Apoio Educacional na Administração Direta de 29 de março de 2023. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/c/curitiba/decreto/2023/196/1960/decreto-n-1960-2023-aprova-a-descricao-do-cargo-de-agente-de-apoio-educacional-na-administracao-direta?q=Visit+Cheapfifa23coins.com+30%25+OFF+code%3AFIFA2023%7C+They+did+a+great+job+on+my+case+for+fifa+23+coins+for+sale+in+BELIZE%21..++5dlt> Acesso em: 4 abr. 2024.
- ³⁶ Sobre isso ver o Edital Normativo de Processo Seletivo Simplificado n.º 02/2024. Disponível em: <https://concursos.curitiba.pr.gov.br/documento/00/2/2024/2/97/1> Acesso em: 4 abr. 2024.

O banheiro possui pias acessíveis às crianças, desde bebês, que estão colocadas numa altura adequada. Verificamos que sob a bancada das pias está disponível sabonete líquido de fácil acesso às crianças, porém o papel toalha fica localizado no alto da parede o que inviabiliza a autonomia das crianças para sua utilização. Os espelhos no banheiro estão na altura das crianças e em tamanho grande, o que consideramos um aspecto importante, pois elas conseguem visualizar a si mesmas nestes em diversos momentos e também são importantes durante a escovação.

Os vasos sanitários do banheiro (Fotografia 2) compartilhado pelas turmas do MI e berçário único são em tamanho apropriado, são utilizados principalmente pelas crianças da turma do MI, pois no berçário único a maioria usava fraldas durante as observações. O papel higiênico fica no suporte da parede em uma altura acessível para as crianças.

FOTOGRAFIA 2 - VASOS SANITÁRIOS DO BANHEIRO MI E BERÇÁRIO ÚNICO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

No mesmo banheiro compartilhado pelas duas turmas fica o trocador (Fotografia 3), no lado oposto às pias e vasos sanitários. Este é grande, possui um colchonete revestido por tecido impermeável de fácil limpeza e papel toalha disponível. A parede atrás do trocador possui um espelho grande o que é importante, pois a troca de fraldas é um momento de interação das crianças com as docentes, nestes, os diálogos entre professora e bebê pode ser oportuno para mostrar ao bebê sua imagem num processo mais individualizado e afetivo com cada criança. Porém, durante a pesquisa, observamos que as trocas são realizadas pelas docentes de

forma aligeirada e estas raramente conversam com as crianças. Ainda foi frequente observarmos que muitas vezes duas professoras trocam duas crianças no mesmo espaço, de forma simultânea.

FOTOGRAFIA 3 - TROCADOR DO BANHEIRO DO MI E BERÇÁRIO ÚNICO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os chuveiros (Fotografia 4) estão localizados no banheiro, em frente ao trocador, há duas cubas de cerâmica em uma bancada de granito, com materiais de higiene disponíveis. Ao longo das observações, somente uma vez vimos o chuveiro ser utilizado para o banho de uma bebê. Este foi um momento que durou menos de um minuto e no qual houve pouca interação da professora com ela.

FOTOGRAFIA 4 - CHUVEIROS BERÇÁRIO ÚNICO E M I



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As salas do M I e Berçário único possuem solários que se conectam por um portão, em alguns registros, as turmas de berçário único e maternal I partilharam dos solários de maneira integrada.

O espaço do solário do M I (Fotografia 5) é pequeno em relação ao número de crianças da turma, isso limita as possibilidades de brincadeiras e interações entre elas. Possui piso cerâmico e quatro tatames na lateral próxima ao muro, em cima dos tatames há um escorregador colorido, dois brinquedos tipo cavalinho para balançar, um banco pequeno, todos em plástico. Chama a atenção no solário que alguns brinquedos, como utensílios de cozinha e regadores plásticos, permaneceram presos no varão durante todas as observações realizadas.

FOTOGRAFIA 5 - SOLÁRIO DO M I



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

No solário do M I ainda há uma casinha colorida de policarbonato (Fotografia 6) e os dois solários são divididos por uma grade com portão que permite o acesso entre os solários. Durante as observações, em vários momentos, as duas turmas citadas utilizavam os espaços em conjunto.

FOTOGRAFIA 6 - CASINHA NO SOLÁRIO DO MI E PORTÃO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

O solário da sala do Berçário único (Fotografia 7) é um espaço maior que o do M I, neste espaço, geralmente há somente tatames sob o piso cerâmico. Nos tatames, as docentes colocam sentadas as crianças que ainda não caminham. Na imagem 7 podemos ver algumas almofadas em formato de flores (vazadas) que ficam num suporte cilíndrico para guardar, geralmente as crianças gostam de brincar com essas almofadas, as colocando na cabeça como se fossem chapéus. As cadeiras que aparecem na imagem são utilizadas pelas professoras.

FOTOGRAFIA 7 - SOLÁRIO DO BERÇÁRIO ÚNICO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os dois solários possuem apenas brinquedos plásticos e tatames. Ana Júlia Lucht Rodrigues (2020, p.247) discute a questão das materialidades na creche, ao abordar os brinquedos feitos de plástico, afirmando que “a interação entre os bebês e estes brinquedos também encontra restrições: o plástico é inodoro, não produz som, tem uma superfície lisa e fria”. Neste sentido, na creche, as crianças, desde bebês, precisam interagir com outros materiais como madeira, elementos naturais, tecidos, etc. A ausência de recursos com materiais diversificados limita as possibilidades de exploração.

No maternal II, a sala de referência possui banheiro e fraldário de uso exclusivo desta turma, bem como o solário. O solário desta sala é maior em relação às outras citadas aqui (Fotografia 8).

FOTOGRAFIA 8 - SOLÁRIO M II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

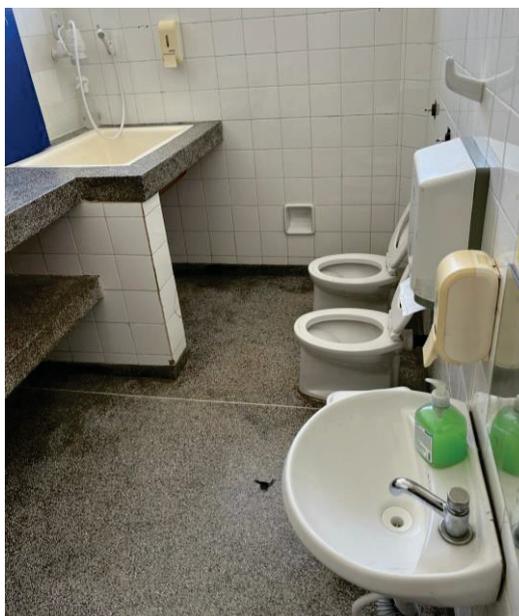
Como dissemos, este espaço é amplo, possui muros ao redor, que fazem a divisa com a rua lateral do CMEI. Isso faz com o que as crianças possuam pouca visibilidade para outros locais, ou seja, apenas um portão com grade e um pequeno vão entre o muro e a parede da sala possibilitam às crianças visibilidade além do espaço murado do solário.

Neste espaço, há tatames dispostos no chão e os muros foram pintados, com tinta própria para escrita de giz, em espaços específicos (como se fossem quadros escolares), somente nestes espaços as crianças podem usar giz para desenhar.

Também possui na parede oito pisos cerâmicos para pintura com tinta, um espaço bem limitado para realizar pinturas. Ainda, por conta das propostas educativo-pedagógicas referentes ao aniversário de Curitiba, uma das professoras colou no chão formas geométricas coloridas com imagens dos pontos turísticos. Esse “jogo” consistia em fazer a correspondência entre as formas geométricas, as cores e os pontos turísticos de Curitiba.

O banheiro da sala do M II (Fotografia 9) possui somente uma pia e dois vasos sanitários, os mesmos são adequados ao tamanho das crianças, possuem sabonete líquido, papel toalha e papel higiênico acessíveis a elas. O espelho que fica na parede da pia, consideramos pequeno, mas está na altura das crianças.

FOTOGRAFIA 9 - BANHEIRO DO M II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A sala do M II possui um chuveiro com uma cuba cerâmica alta, envolta por bancada de granito (Fotografia 10). O trocador fica ao lado da cuba cerâmica, em uma bancada grande em granito com um colchonete de tecido impermeável. Porém, durante as observações verificamos que as professoras colocam o colchão no chão para trocar as fraldas das crianças (são na turma cinco crianças que usam fraldas), as docentes relatam que a altura da bancada dificulta erguer as crianças para as trocas, mas no chão configura uma prática totalmente inadequada e anti-higiênica. Outra questão, durante as observações, as professoras relataram que o chuveiro não estava funcionando, como veremos adiante no excerto do diário de campo.

FOTOGRAFIA 10 - CHUVEIRO E TROCADOR M II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As salas de referência do Berçário Único e do M II são amplas, já a sala do M I possui uma metragem menor e esta turma possui maior número de crianças matriculadas. As salas de referência possuem mobiliário em MDF, são armários fechados em que são colocados materiais diversos e armários abertos de acesso às crianças, desde bebês, em que são colocados livros, brinquedos e mochilas. Há nas salas espaços com tatames, no berçário, estão na parte central da sala e cobrem quase todo o espaço do piso e nos maternais, os tatames ficam em um canto da sala. Os colchões estão dispostos em cantos nas salas empilhadas no maternal II, já no berçário e maternal I estão dispostos ao longo de uma parede formando um sofá.

FOTOGRAFIA 11 - SALA DE REFERÊNCIA DO BERÇÁRIO ÚNICO (IMAGEM A)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A imagem mostra que o espaço central da sala é revestido com tatames. No centro existem dois móveis feitos com canos de pvc e brinquedos plásticos na sua maioria e outro móvel com fitas coloridas. A sala possui três espelhos e uma mesa para as refeições. A luminosidade da sala é restrita às duas janelas basculantes e uma porta que dá acesso ao solário. A sala possui somente um ventilador na parede, nos dias com temperaturas altas, este aparelho não consegue amenizar o calor no ambiente.

FOTOGRAFIA 12 - SALA DE REFERÊNCIA DO BERÇÁRIO ÚNICO (IMAGEM B)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os colchões são utilizados como um sofá na maior parte do tempo, na parede lateral (direita da imagem), ao lado da porta de entrada da sala, fica um armário com nichos para as mochilas e na parte superior deste, as professoras colocam diversos materiais, como agendas e documentos.

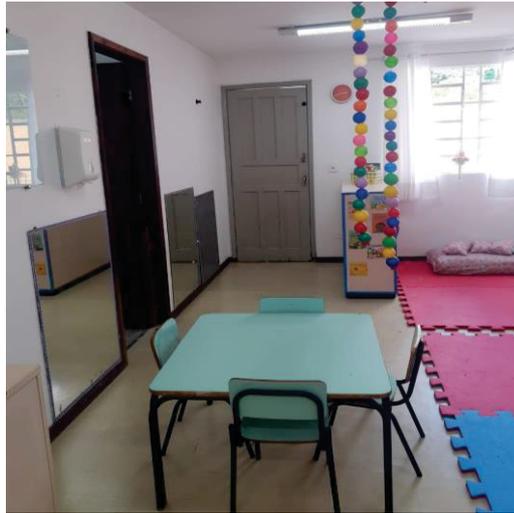
FOTOGRAFIA 13 - SALA DE REFERÊNCIA DO BERÇÁRIO ÚNICO (IMAGEM C)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na sala há uma prateleira onde ficam dispostos livros e brinquedos. Na parede, atrás desta prateleira, fica outro espelho, próximos também ficavam colchões com bonecas negras de tecido.

FOTOGRAFIA 14 - SALA DE REFERÊNCIA DO BERÇÁRIO ÚNICO (D)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Acima, outro registro da sala do berçário único, onde se evidencia a mesa de fórmica com quatro cadeiras utilizada para a alimentação, também vemos ao fundo a porta de acesso ao solário e, no lado esquerdo, a porta de acesso ao banheiro e trocador com dois espelhos grandes. Nesta mesma parede há uma pequena janela, por onde a funcionária do lactário entrega as refeições, que são colocadas no balcão logo abaixo da janela. As professoras servem as refeições das crianças.

FOTOGRAFIA 15 - SALA DE REFERÊNCIA DO M I (A)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na sala do M II, os colchões são utilizados como sofá com tatames no chão, em um painel com bolsos transparentes são colocados livros, bem como no baú abaixo do painel. Neste espaço estavam duas bonecas brancas e uma boneca negra de tecido.

FOTOGRAFIA 16 - SALA DE REFERÊNCIA DO M I (IMAGEM B)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A sala possui duas mesas com quatro cadeiras cada uma, sendo uma em fórmica e outra plástica. No espaço próximo às janelas basculantes, ficam tatames e um armário com nichos para as mochilas que separa este espaço de outro próximo da porta de acesso do solário. Neste armário ficava a bombona de água, ou seja, inacessível às crianças. Também, à direita, bem na entrada da sala tem um armário pequeno, atrás deste, há um espelho e a porta de acesso para o banheiro compartilhado com o berçário único. Ainda na sala existem outros três armários fechados em que são colocados brinquedos e outros materiais. Nesta sala, também há apenas um ventilador, que se torna insuficiente.

A sala da turma do M II é ampla, existem espaços separados, logo na entrada estavam dispostas duas mesas de fórmica com quatro cadeiras em cada uma. Um armário com prateleiras para brinquedos e duas portas, onde ficam materiais das professoras, atrás deste, estão os colchões empilhados. Na parede do fundo, outro armário, totalmente fechado com livros, materiais diversos, no lado esquerdo, uma estante de livros com dois sofás. A imagem mostra ainda a porta do banheiro, não fica nítido na imagem, mas na porta tem um trinco alto que somente as professoras alcançam, o que impede que as crianças usem o banheiro com autonomia.

Na sala, há apenas um ventilador na parede, que se torna insuficiente para os dias de temperaturas altas, pois o espaço é grande e são muitas crianças.

FOTOGRAFIA 17 - SALA DE REFERÊNCIA DO M II (IMAGEM A)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

FOTOGRAFIA 18 - SALA DE REFERÊNCIA DO M II (IMAGEM B)



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

O espaço dos tatames também possui um armário baixo vazado, com caixas plásticas de brinquedos, um “quadro”, no qual as professoras realizam a chamada. A prática diária da chamada é realizada da mesma forma com as crianças, em uma das observações mostrou a violência patriarcal exercida pela professora, como veremos adiante.

Na sala, ainda tem um armário com nichos para as mochilas, próximo à entrada e neste ficava a bombona de água e os copos, a uma altura inacessível para as crianças. Com relação às materialidades e a variedade e variação destas, optamos por trazer um perfil geral destas nas três turmas, tendo em vista que elas são semelhantes em todas as salas.

Nas salas há bonecas negras e brancas em material emborrachado e tecido em quantidade adequada, também há muitos carrinhos coloridos de material plástico, materiais como utensílios de cozinha existem em menor número do que carrinhos e bonecas. Em relação a materiais e objetos de escritório verificamos apenas na sala do M II, brinquedos e materiais para brincadeiras de construção (blocos de encaixe em material plástico) todas as salas possuem. Jogos (tabuleiro, memória, baralho, quebra-cabeça e etc.) verificamos na sala do M II, já materiais não-estruturados (naturais) não foram identificados em nenhuma sala, bem como instrumentos musicais

(brinquedos, instrumentos com qualidade sonora) não foram visualizados durante as observações. Quanto a materiais de reuso, apenas no berçário havia potes plásticos e tampas em tamanhos diferentes, em relação a outras texturas, esta sala também possuía algumas painéis de alumínio, bacias em inox e colheres de madeira.

Em todas as salas havia materiais grafo-plásticos (lápis, giz de cera, tinta, pincel, massinha), argila e tintas naturais nenhuma turma utilizou, nem tivemos conhecimento de que houvesse nas salas. Quanto a materiais para brincadeiras de manipulação (areia/ terra/ etc.), as crianças tiveram contato na pracinha durante os momentos de brincadeiras neste espaço.

As salas possuem materiais para jogos corporais (bambolês e bolas), a maioria das bolas eram de plástico também. Com relação a fantasias ou peças de vestuário (sapatos, bolsas, maquiagens e etc), não havia em nenhuma sala. Nas salas do berçário e M I havia tecidos cortados em formato quadrado, num tamanho de aproximadamente quarenta centímetros.

Todas as salas possuíam espaços de leitura com livros diversos, no berçário havia alguns livros em tecido e livros de banho. Salientamos que na sala do M II, na primeira observação, as crianças realizaram atividades no livro didático. Também, identificamos em todas as salas fichas de identificação das crianças com seus nomes e fotografias, colocadas nos espaços das mochilas e utilizadas no M I e M II para a realização da chamada.

Ainda, nas salas do M I e M II havia brinquedos de cozinha (fogão e panelinhas em plástico nas cores rosa e branco predominantemente). Nos chamou atenção sobre as materialidades, que a maioria destas eram de plástico, consideramos a ausência de outras texturas e de elementos da natureza nas salas de referência como restritiva para o desenvolvimento sensorial das crianças, desde bebês. As DCNEI (2009) definem, no art. 9º, que as práticas pedagógicas devem garantir experiências que:

- I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema,

fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
 X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

Ao longo das observações vimos uma frequência de propostas educativo-pedagógicas pouco diversificada, as materialidades, bem como os espaços em que as crianças, desde bebês, interagiram eram, geralmente, os mesmos e a maioria das materialidades de plástico.

Quanto às materialidades na creche, Ana Julia Lucht Rodrigues (2020, p. 235) faz um alerta importante:

A predominância do plástico, da cor rosa nos brinquedos de casinha ou de salão de beleza, a grande variedade de jogos de construção e a presença de brinquedos eletrônicos produzidos globalmente para bebês e que produzem uma imagem globalizada da infância são indícios desses regimes de poder que atravessam a construção dos acervos materiais da creche. Assim, ainda que o brincar possa ser uma forma de resistência e de surgimento do novo, é preciso sustentar o olhar crítico acerca dos conceitos e mobilizar perguntas que nos ajudem a teorizar o brincar com maior densidade para que não corramos o risco de romantizar o brincar e fortalecer falsos binômios.

As questões elencadas pela autora são importantes quando pensamos em práticas pedagógicas não sexistas e antirracistas, os brinquedos que são oferecidos às crianças carregam concepções e repercutem nas práticas pedagógicas, da mesma maneira que as brincadeiras equivocadamente relacionadas ao binarismo de gênero, muitas pessoas adultas tentam interditar o brincar de determinadas brincadeiras, seja pelo sexismo ou a negação da infância para as crianças em dissidência de gênero (Rodrigues; Oliveira; Rocon; Roseiro, 2019, p.3).

A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina. Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial

Os espaços das salas de referência foram os locais em que por maior tempo as crianças permaneceram, quando acessaram espaços externos, estes foram os solários e o parque. Mesmo havendo no CMEI, o pomar, o jardim com flores e com abelhas sem ferrão, o espaço do canto dos pássaros, o jardim sensorial etc., ou seja, espaços externos potentes para a interação e exploração das crianças, desde bebês,

no período em que estivemos apenas duas professoras levaram grupos delas ao pomar e ao jardim.

No que se refere ao número de crianças matriculadas em cada turma de 0 a 3 anos, a direção da instituição nos disponibilizou as listas das matrículas por turma, em que consta a data de nascimento de cada uma delas e os nomes das respectivas famílias.

Consideramos importante trazer uma questão que nos chamou muita atenção ao observar a forma como os nomes das mães da bebê de família homoafetiva constam na listagem. No quadro feito pela direção, verificamos que existem duas colunas: à direita, na qual são preenchidos os nomes da mãe e do pai de bebês e crianças do berçário único. No nome da bebê filha de uma família homoafetiva feminina, o nome das mães consta um na coluna referente à mãe e o nome da outra mãe está na coluna que se refere ao pai. Ou seja, mesmo a bebê tendo duas mães em sua certidão de nascimento, a estrutura do quadro se mantém como se não fosse possível colocar os nomes das duas mães na mesma coluna que corresponde a elas.

A estrutura fixa do quadro é mantida na listagem sem considerar a singularidade desta família. Essa pode parecer uma questão pequena diante da complexidade que envolve a educação, porém acreditamos que são situações como esta, aliadas a outras registradas, e que abordaremos, que mostram que precisamos em todos os âmbitos da creche compreender como o preconceito e a estrutura heteronormativa se revelam em ações que vão desde a gestão e a documentação até as práticas pedagógicas.

Realizamos a imersão no campo com o acompanhamento das turmas de creche da instituição com o registro no diário de campo, registro fotográfico e em vídeo do cotidiano e das práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças, desde bebês, por meio da observação participante. Cabe destacar que, sobre o processo de pesquisa com crianças, Angela Maria Scalabrin Coutinho (2016, p. 767) alerta que:

Questionar a influência das ideias pré-concebidas na interpretação das realidades de vida do outro é condição *sine qua non* para a constituição de um processo de reflexividade, que implica pensar o desenvolvimento do campo, a interpretação dos dados gerados e a escrita dos relatórios, ou seja, um processo que atravessa todo o percurso da pesquisa. No caso de uma relação de pesquisa intergeracional, em que se corre o risco de uma postura adultocêntrica, considerar que há uma cultura acadêmica e uma cultura da história individual que se entrecruzam na constituição do pesquisador e, portanto, nos seus processos de interpretação, permite manter a vigilância epistemológica e metodológica necessária para não haver a invisibilização ou

marginalização das vozes das crianças, tanto na geração de dados, como na sua interpretação e análise.

Nesse sentido, a complexidade da pesquisa está não apenas em refletir sobre as práticas pedagógicas tensionadas pelos feminismos e analisá-las por meio da interseccionalidade, mas também como as/os bebês e crianças pequenas interagem com as práticas pedagógicas propostas e se a agência destes é considerada pelas professoras.

4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na creche e contemplou as turmas de Berçário Único, Maternal I e Maternal II, e participaram crianças, desde bebês, que integram estas turmas, as professoras regentes e as professoras da equipe de permanência, bem como as profissionais que atuam nos setores de serviços gerais que são terceirizadas e a equipe da gestão escolar, constituída por diretora, pedagoga e secretária da unidade. Salientamos que nosso olhar esteve voltado, principalmente para as professoras e crianças, desde bebês, devido à pesquisa estar diretamente relacionada com as práticas pedagógicas, mas seria impossível pensar em práticas sem vislumbrar as demais profissionais que atuam na creche, pois suas atuações impactam as práticas. E também, olhar para todas as profissionais se justifica por nossas escolhas epistemológicas e metodológicas. Segundo bell hooks (2019, p.7),

Muitas vezes disse que precisávamos ir de porta em porta para compartilhar o pensamento feminista (isso nunca aconteceu). Então me ocorreu que deveria escrever um livro fácil de ler que explicasse o pensamento feminista e incentivasse as pessoas a adotar políticas feministas.

Com isso, a autora afirma que o feminismo precisa ser um movimento de massa que encontre as pessoas e possa ser discutido em diálogos cotidianos. Aproximar o feminismo, segundo a autora, de mulheres e homens, se torna imprescindível para pensarmos na superação das discriminações e opressões. Deste modo, buscamos no contexto da creche a participação de todas, especialmente por ter na formação sobre os feminismos subalternos e as práticas pedagógicas um dos caminhos para disseminar os conceitos feministas e problematizar as relações cotidianas.

QUADRO 11 - CARACTERIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA CRECHE³⁷

Participante e Nome ³⁸ /Idade	Função no CMEI	Escolaridade/A no de Conclusão	Instituição de Ensino Superior	Tempo de Atuação na Rede Municipal	Sala de referência ou setor em que atua	Tempo de atuação no CMEI
Amanda / 45 anos	Pedagoga	Comunicação Publicidade e Propaganda/ 2001) Pedagogia/ 2009) Especialização Educação Ambiental/ 2012)	Universidade de Tuiuti do Paraná Facinter	15 anos	Gestão Escolar	1 ano
Celina / 44 anos	Professora	Pedagogia/ 2016)	Unicesumar	11 anos	Berçário Único	8 anos
Diana / 47 anos	Professora	Pedagogia/ 2012) Especialização em Educação Especial (2016)	Facinter	16 anos	Berçário Único	1 mês
Nara / 56 anos	Professora	Pedagogia Especialização Psicopedagogia	Santa Cruz (2010) Santa Cruz (2012)	13 anos	Berçário Único	11 anos
Maria / 52 anos	Professora	Pedagogia/ 2011	Centro Universitário Opet	14 anos	Maternal I	2 anos
Marta / 53 anos	Professora	Pedagogia/ 2001) Especialização em Psicopedagogia (2014)	Universidade de Tuiuti do Paraná Universidade de Positivo	13 anos	Maternal I	11 anos
Vanuza / 42 anos	Professora	Pedagogia/ 2013	Universidade Estadual de Londrina	18 anos	Maternal I	17 anos
Carla / 42 anos	Professora	Pedagogia (2016)	Uninter	10 anos	Maternal II	7 anos
Cláudia / 50 anos	Professora	Pedagogia (1997)	Universidade de Tuiuti do Paraná	11 anos	Maternal II (até 12/04/24)	1 mês que retornou para o CMEI

³⁷ Esses dados foram obtidos por meio de formulário eletrônico respondido pelas participantes. Cabe informar que a professora Nara não respondeu ao formulário.

³⁸ Os nomes são fictícios, conforme solicitação do Comitê de Ética.

Participante e Nome ³⁸ /Idade	Função no CMEI	Escolaridade/A no de Conclusão	Instituição de Ensino Superior	Tempo de Atuação na Rede Municipal	Sala de referência ou setor em que atua	Tempo de atuação no CMEI
Rosa / 51 anos	Professora	Pedagogia (2000)	Universidade de Tuiuti do Paraná	13 anos	Maternal II (até 15/04/24)	11 anos
Bibiana / 31 anos	Professora	Pedagogia Mestranda UFPR	Bibiana / 31 anos	Professora	Pedagogia Mestranda UFPR	Bibiana / 31 anos
Dulce / 46 anos	Professora	Pedagogia/ 2016 Especialização Gestão Social de Políticas Públicas e redes (2022)	Dulce / 46 anos	Professora	Pedagogia/ 2016 Especialização Gestão Social de Políticas Públicas e redes (2022)	Dulce / 46 anos
Renata / 59 anos	Professora	Psicologia(1996) Especialização em Psicopedagogia (2004) Pedagogia (2020)	Universidade de Tuiuti do Paraná Faculdade Camões Unicesumar	15 anos	Equipe de Permanência (até 12/04/24)	12 anos
Lenir / 53 anos	Diretora	Pedagogia (2007)	-	16 anos	Gestão Escolar (até 03/04/24)	2 anos
Candida / 36 anos	Diretora	Pedagoga	Sion (2012)	13 anos	Gestão Escolar (a partir de 04/04/24)	1 mês
Rita / 50 anos	Funcionária terceirizada	Ensino Médio	-	-	Serviços de limpeza (todas as salas)	2 anos
Joana / 45 anos	Funcionária terceirizada	Ensino Médio Incompleto	-	-	Serviços de limpeza (todas as salas)	1 mês
Nilza / 39 anos	Funcionária terceirizada	Ensino Médio Incompleto	-	-	Serviços de limpeza (todas as salas)	1 ano
Olívia / 53 anos	Professora (Readaptação de função)	Pedagogia (2009)	Universidade Estadual de Londrina	18 anos	Secretaria do CMEI (2016)	17 anos

FONTE: a autora (2024).

Como podemos verificar todas as professoras atuam na Rede Municipal há mais de 10 anos, tendo ingressado com escolaridade de nível médio ou magistério. No período em que ingressaram na Rede Municipal o cargo era de Educadora Infantil e

exigia apenas Ensino Médio completo. Ao longo do período de atuação e provocadas pelas mudanças ocorridas na legislação que previa a transição para o cargo de Professora de Educação Infantil, as participantes se diplomaram em Pedagogia. Todas as professoras do CMEI são mulheres cis, brancas. Entre as profissionais que atuam no setor de limpeza, apenas uma concluiu o Ensino Médio e são mulheres cis, negras. Estas relataram terem atuado em diversos setores antes de atuar em CMEI, salientam que, em espaços educativos com crianças está sendo a primeira experiência.

QUADRO 12 - CARACTERIZAÇÃO DE MARCADORES SOCIAIS E RELIGIÃO DAS PROFESSORAS E PROFISSIONAIS DA CRECHE

Participante Nome³⁹/Idade	Pertencimento Étnico-racial	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Possui Deficiência	Religião
Amanda / 45 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Celina / 44 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Diana / 47 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Nara / 56 anos	-	-	-	-	-
Maria / 52 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Marta / 53 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Vanuza / 42 anos	Parda	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Carla / 42 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Não possui
Cláudia / 50 anos	Amarela	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Não possui
Rosa / 51 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Bibiana / 31 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Dulce / 46 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Não possui
Renata / 59 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Matriz Africana Umbanda
Lenir / 53 anos	Parda	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Candida / 36 anos	Branca	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Rita / 50 anos	Preta	Prefiro não responder	Prefiro não me classificar	Não	Católica

³⁹ Conforme explicitado acima, os nomes das participantes são fictícios.

Participante Nome³⁹/Idade	Pertencimento Étnico-racial	Identidade de Gênero	Orientação Sexual	Possui Deficiência	Religião
Joana / 45 anos	Parda	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Católica
Nilza / 39 anos	Parda	Mulher Cisgênera	Heterossexual	Não	Evangélica
Olívia / 53 anos	Parda	Mulher Cisgênera	Prefiro não me classificar	Não	Evangélica

FONTE: a autora (2024), a partir dos dados respondidos no formulário pelas participantes .

Consideramos importante para as análises os dados do quadro 11, pois possuem atravessamentos com as práticas pedagógicas, tendo em vista que as professoras demonstram concepções relacionadas a sua subjetividade, o que traz consequências para o fazer com as crianças. Queremos dizer, que as práticas pedagógicas não são neutras, visões racistas, sexistas, LGBTfóbicas trazem atravessamentos que refletem no cotidiano. Porém, a prática pedagógica é uma ação profissional e, como tal, não pode existir discriminação e preconceitos no ambiente educativo.

Trazemos, no quadro 13, os dados das crianças, desde bebês, que participaram da pesquisa. Os dados foram coletados por meio das fichas de matrículas das crianças.

QUADRO 13 - PARTICIPANTES CRIANÇAS - TURMA DO BERÇÁRIO ÚNICO

Participante	Pertencimento Étnico-racial⁴⁰	Idade
Clarisse ⁴¹	Branca	10 meses
Eloísa	Parda	1 ano e 8 meses
Evandro	Pardo	1 ano e 8 meses
Gaetana	Branca	2 anos
Herbert	Pardo	1 ano e 8 meses
Hedrian	Branco	1 ano e 8 meses
Ivana	Branca	8 meses
Jonatan	Pardo	1 ano e 10 meses
Luíza	Parda	1 ano e 10 meses

⁴⁰ Autodeclaração realizada pela família, consta na ficha de matrícula.

⁴¹ Conforme as exigências do Comitê de Ética, os nomes das/dos bebês são fictícios.

Participante	Pertencimento Étnico-racial⁴⁰	Idade
Maya	Parda	1 ano e 1 mês
Marcos	Branco	1 ano e 8 meses
Plínio	Pardo	1 ano e 11 meses
Samantha	Branca	1 ano e 10 meses
Theodoro	Não consta	1 ano e 2 meses
Virgínia	Parda	1 ano e 4 meses

FONTE: a autora (2024).

QUADRO 14 - PARTICIPANTES CRIANÇAS - TURMA DO MATERNAL I

Participante	Pertencimento Étnico-racial⁴²	Idade
Alex ⁴³	Pardo	2 anos e 10 meses
Aline	Parda	2 anos e 6 meses
Aisha	Branca	2 anos e 10 meses
Adilson	Branco	2 anos e 4 meses
Adriana	Parda	2 anos e 6 meses
Celina	Branca	2 anos
Elena	Não consta	2 anos e 7 meses
Evelin	Branca	2 anos e 1 mês
Eduardo	Branco	2 anos e 3 meses
Izabel	Parda	2 anos e 11 meses
Kauê	Pardo	2 anos e 9 meses
Kátia	Parda	2 anos e 1 mês
Laís	Branca	2 anos e 1 mês
Lis	Parda	2 anos e 4 meses
Lua	Parda	2 anos e 3 meses
Luana	Branca	2 anos e 7 meses
Leandra	Branca	2 anos e 8 meses

⁴² Autodeclaração realizada pela família, consta na ficha de matrícula.

⁴³ Conforme as exigências do Comitê de Ética, os nomes das/dos bebês são fictícios.

Participante	Pertencimento Étnico-racial⁴²	Idade
Marília	Parda	2 anos e 2 meses
Sérgio	Pardo	2 anos e 3 meses
Uria	Branca	2 anos e 2 meses
Valter	Branco	2 anos e 4 meses

FONTE: a autora (2024).

QUADRO 15 - PARTICIPANTES CRIANÇAS - TURMA DO MATERNAL II

Participante	Pertencimento Étnico-racial⁴⁴	Idade
Antônio ⁴⁵	Pardo	3 anos e 5 meses
Cássia	Parda	3 anos e 10 meses
Cristian	Pardo	3 anos e 2 meses
Emília	Parda	3 anos e 3 meses
Emanuele	Branca	3 anos e 4 meses
Fabiana	Parda	3 anos e 11 meses
Joseph	Pardo	3 anos e 3 meses
Letícia	Parda	3 anos e 10 meses
Leonora	Branca	3 anos
Luís	Branca	3 anos e 2 meses
Melissa	Branca	3 anos e 1 mês
Milena	Branca	3 anos e 8 meses
Manuel	Branco	3 anos e 10 meses
Murilo	Pardo	3 anos e 11 meses
Nívia	Parda	3 anos e 3 meses
Pedro	Branco	3 anos e 2 meses
Raíssa	Branca	3 anos e 2 meses
Cleiton	Branco	3 anos e 4 meses

FONTE: a autora (2024).

⁴⁴ Autodeclaração da família, consta na ficha de matrícula.

⁴⁵ Conforme as exigências do Comitê de Ética, os nomes das/dos bebês são fictícios.

As idades são bastante heterogêneas entre as três turmas, temos desde bebês com alguns meses até crianças com mais de três anos. Consideramos isso importante, pois conseguimos observar toda a faixa etária da creche e compreender suas ações e interações com as propostas educativo-pedagógicas, bem como com as adultas e entre seus pares.

A inclusão acontece no CMEI em diversas turmas, no caso das turmas de creche, o MI tem uma menina com Trissomia 21 que já está na instituição desde o berçário, ela está começando a caminhar e ainda não oraliza. No MII, são três meninos que possuem diagnóstico de autismo e dois que estão em processo de investigação. Os três meninos permanecem na instituição em turno parcial, pois, segundo as professoras, eles não se alimentam no CMEI e devido a isso saem antes. Dentre estes, dois já estavam no CMEI no ano anterior e um deles entrou recentemente.

No CMEI são duas crianças migrantes, sendo que uma delas, que é venezuelana, está nas turmas de creche. Ela está começando a pronunciar algumas palavras em português. A família chegou ano passado no Brasil, quando a menina ingressou na instituição.

Nas três turmas, o número de crianças autodeclaradas pelas famílias representa 50% brancas e 50% pardas. Durante as observações, verificamos que existem diferentes tratamentos para as crianças de acordo com o pertencimento étnico-racial. Para compreensão e análise dos dados produzidos, utilizamos a interseccionalidade como categoria teórico-analítica. Baseada nos estudos de Maria Cecília de Souza Minayo (2007), a escolha de uma categoria de análise evidencia as intenções e ações para o tratamento dos dados, sendo importante que a pesquisadora tenha ciência de que isso pode passar por entrelaçamentos e, por vezes, idas e vindas. Assim, a interseccionalidade nos instrumentaliza a enxergar a matriz colonial moderna contra os grupos tratados como oprimidos (Akotirene, 2019, p. 27). Na pesquisa, a interseccionalidade como categoria teórico-analítica será essencial para denunciar e anunciar a complexidade de pensar as diferenças de gênero, raça e geração-idade, e como se relacionam nas práticas pedagógicas com vistas a superar as desigualdades sociais.

Apresentamos a seguir, o quinto capítulo que está voltado para os feminismos subalternos, dentre estes destacamos os feminismos negros tendo como autoras de referência bell hooks e Lélia Gonzalez, transfeminismo com a autora Letícia Carolina Nascimento e os feminismos latino-americanos e feminismos lésbicos.

Não precisa ser Amélia

Estrela que brilha, clareia a trilha
 Ilumina e guia o meu caminhar
 Alumeia um pouquinho esse meu caminho
 Me dê uma luz, tá difícil enxergar

Quanto mais eu ando, mais escuro fica
 Me dê uma dica pra poder seguir
 Não sei o que faço
 Se ando, se paro, se corro, se sigo, se fico aqui
 Tome minha boca pra que eu só fale
 Aquilo que eu deveria dizer
 A caneta, a folha, o lápis
 Agora que eu comecei a escrever
 Que eu nunca me cale

O jogo só vale quando todas as partes puderem jogar
 Sou mulher, sou preta, essa é minha treta
 Me deram um palco e eu vou cantar
 Canto pela tia que é silenciada
 Dizem que só a pia é seu lugar
 Pela mina que é de quebrada
 Que é violentada e não pode estudar
 Canto pela preta objetificada
 Gostosa, sarada, que tem que sambar
 Dona de casa limpa, lava e passa
 Mas fora do lar não pode trabalhar
 A dona de casa limpa, lava e passa
 A dona de casa

Não precisa ser Amélia pra ser de verdade
 Você tem a liberdade pra ser quem você quiser
 Seja preta, indígena, trans, nordestina
 Não se nasce feminina, torna-se mulher
 E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
 Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
 Seja preta, indígena, trans, nordestina
 Não se nasce feminina, torna-se mulher

E não precisa ser Amélia pra ser de verdade
 Cê tem a liberdade pra ser quem você quiser
 Menos preta, indígena
 Não se apropria
 Quer ser preta dia a dia
 Pra polícia cê num é

Bia Ferreira



5 FEMINISMOS E EDUCAÇÃO: TRAJETÓRIAS, INTERLOCUÇÕES E PERSPECTIVAS

A educação e os feminismos apresentam trajetórias de aproximações e distanciamentos ao longo da história. Os movimentos feministas pautaram o direito das mulheres à educação, como uma de suas bandeiras de luta em diversos países.

Malala Yousafzai, uma jovem paquistanesa, se tornou símbolo da luta pela emancipação das mulheres por meio da educação e, devido a sua luta sofreu, em 2012, um grave atentado dentro da sala de aula enquanto estudava. Malala tornou-se, em 2014, a pessoa mais jovem a receber o Prêmio Nobel da Paz.

No início do ano de dois mil e vinte e três, assistimos a luta das jovens iranianas que estavam sendo envenenadas nas escolas por grupos extremistas que visam proibir as mulheres de estudar. O caso das mulheres iranianas tem sido denunciado pela imprensa, mais de mil jovens foram envenenadas até o momento⁴⁶.

Esses casos demonstram o quanto a educação e os feminismos são campos com interlocuções importantes, porém, muitas vezes, a educação formal ou educação escolar apaga os feminismos e sequer problematiza as questões levantadas pelos feminismos como se tais discussões não devessem estar dentro do ambiente educacional. Acreditamos que feminismos e educação possuem muitas relações que buscamos compreender, tensionar e discutir ao longo desta tese.

De acordo com bell hooks (2019c, p.39):

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta.

O ato de erguer a voz, como a autora coloca, liberta as pessoas que passam a ser sujeitas de suas vidas e suas histórias, esse processo não é fácil, pois a sociedade e a cultura estão a todo tempo tentando delimitar os lugares que as mulheres podem ocupar de acordo com normativas criadas pelo poder patriarcal. Romper com os silêncios que subjagam as mulheres é um ato libertador.

⁴⁶ Reportagem sobre o caso das jovens iranianas envenenadas. <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2023/03/04/quem-esta-por-tras-dos-casos-de-meninas-envenenadas-no-ira.ghtml> Acessado em: 14 mar. 2023.

5.1 DE QUAIS FEMINISMOS ESTAMOS FALANDO?

Feminismos e educação precisam dialogar, silenciar sobre isso significa apoiar o machismo e as violências. Feminismos e educação são campos teóricos que a nosso ver não apenas pela história de vida que brevemente relatamos, mas por tudo que estudamos são indissociáveis quando se propõe a luta por justiça social.

Fúlvia Rosemberg publicou, em 2001, o texto “Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica”. Neste texto, a autora analisa a produção acadêmica e constata que existe um distanciamento entre os campos de estudos educacionais e estudos feministas, o que dificulta a superação das desigualdades de gênero e sociais. Refletir sobre feminismos nos coloca em um campo de muitas possibilidades, pois como dissemos são muitos os feminismos que, ao longo do tempo, foram pautados de acordo com a chave teórica e ao tipo de opressão a partir das quais se posicionavam.

Nessa perspectiva, a presente tese, buscou pautar a construção de Pedagogias Feministas na Creche fundamentada em pressupostos teóricos dos feminismos subalternos e os tensionamentos que podem nos fazer (re) pensar as práticas pedagógicas.

5.1.1 Feminismos Subalternos e suas interlocuções na creche

Compreendemos que a luta encampada pelos feminismos subalternos e, entre eles, os feminismos negros, transfeminismo, feminismos latino-americanos e feminismos lésbicos trazem contribuições imprescindíveis para a prática pedagógica.

Luciana Maria de Aragão Ballestrin (2017) denomina estes como feminismos subalternos os que fazem alusão à subalternidade dentro do próprio feminismo, que foi discutido por Gayatri Chakravorty Spivak (1985), que questiona o feminismo ocidental, branco, heterocentrado, elitista e hegemônico. Desta forma, denuncia o silenciamento dos demais feminismos e aponta o antagonismo entre esses e o feminismo hegemônico.

Luciana Maria de Aragão Ballestrin (2017) diz que:

[...] a ideia de feminismos subalternos pode agregar diferentes movimentos de mulheres feministas, acadêmicas ou não: feminismo pós-colonial, feminismo terceiro-mundista, feminismo negro, feminismo indígena, feminismo comunitário, feminismo mestiço, feminismo latino-americano, feminismo africano, feminismo islâmico, feminismo do Sul, feminismo

decolonial, feminismo fronteiriço, feminismo transcultural etc. Em geral, esse amplo espectro de caracterizações está relacionado com marcações geopolíticas, étnico-raciais e culturais (Ballestrin, 2017, p. 1040).

Os feminismos subalternos buscam discutir o caráter colonial do feminismo ocidental, branco, hegemônico, e, deste modo, questionam os essencialismos presentes nele. Estes feminismos partem de discussões sobre a colonização e a produção de saberes tidos como “universais”, foram questionados a partir de estudiosas e estudiosos do sul global que constroem conhecimentos situados e contra-hegemônicos.

A obra “Pode o subalterno falar?”, da autora indiana feminista Gayatri Chakravorty Spivak, publicada em 1985 e traduzida no Brasil em 2010, pela editora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é considerada a referência inaugural dos feminismos subalternos. Gayatri Chakravorty Spivak (2010) problematiza a forma como os intelectuais do ocidente produzem o sujeito do terceiro mundo, no contexto dos estudos pós-coloniais, a distinção entre países de primeiro e terceiro mundo estava fortemente demarcada. Nesse sentido, a autora argumenta que a produção intelectual, ao fabricar o sujeito do terceiro mundo, é cúmplice de interesses econômicos do Ocidente, que fala *da* ou *pela mulher subalterna*, mas que invisibiliza a própria fala da subalterna.

Gayatri Chakravorty Spivak (2010) questiona o lugar epistêmico do intelectual do Ocidente que tende a colocar o Outro, do Terceiro Mundo, como marginalizado. Ela salienta a opressão dos indivíduos e dos discursos que produzem. Cabe salientar que o subalterno não é uma identidade, mas uma posição de subalternidade em relação ao poder estabelecido.

Um dos conceitos que consideramos de grande relevância para a pesquisa e que dialoga diretamente com a tese, é o que Gayatri Chakravorty Spivak denomina de violência epistêmica, que significa o descredenciamento de determinados saberes e que emudece o sujeito subalternizado, não representa que este não tenha voz, mas que suas vozes não são escutadas no emaranhado de relações de poder que constitui a hegemonia do Ocidente.

Não se trata de uma descrição de “como as coisas realmente eram” ou de privilegiar a narrativa histórica do imperialismo como a melhor versão da história. Trata-se, ao contrário, de oferecer um relato de como uma explicação e uma narrativa da realidade foram estabelecidas como normativas (Spivak, 2010, p.61).

A violência epistêmica invisibiliza os conhecimentos distintos dos tidos como universais e validados por relações de poder que têm o centro no Ocidente. Compreender esta questão a partir da problematização desta autora, nos faz refletir sobre a educação, em especial a que se destina às crianças, desde bebês, pois a hegemonia dos conhecimentos do Ocidente se mantém presentes na formação docente em muitos cursos que se fundamentam nas áreas da medicina e psicologia, por exemplo. Bem como, fundamentam os currículos em teóricos do norte, principalmente eurocêntricos e desconsideram os conhecimentos produzidos no sul global o que caracteriza violência epistêmica.

Outro ponto relevante diz respeito à heterogeneidade do sujeito subalterno colonizado (Spivak, 2010, p. 71). Dentro dos contextos de subalternidade existem diferenças que marcam os sujeitos e precisam ser consideradas. A realidade latino-americana que vivemos possui muitas diferenças entre si, com os demais países do sul global e no interior de cada país. Mesmo estes sendo subalternos não são homogêneos como o Ocidente busca caracterizar e universalizar tanto os sujeitos como os contextos. O intuito do apagamento das diferenças serve para a manutenção das narrativas hegemônicas.

No caso das infâncias, este apagamento ocorre a partir das bases teóricas que condicionam as crianças a fases de desenvolvimento fixas e pretensamente imutáveis que encapsulam as suas singularidades e aprisionam seus conhecimentos por meio do adultocentrismo.

Consideramos importante pensar tanto as infâncias como as práticas pedagógicas, a partir de reflexões dos feminismos, mas não qualquer feminismo, pois não nos servem para refletir as bases epistemológicas os feminismos liberais e hegemônicos que propõem pautas universais, desconsiderando a heterogeneidade das mulheres. O feminismo liberal vê as mulheres fora do Ocidente como vítimas e que precisam ser “salvas” pelas feministas ocidentais, assim como, segundo Gayatri Chakravorty Spivak (2010), os colonizadores fizeram com as viúvas indianas no exemplo da imolação que a autora trazia. São muitos os questionamentos que os feminismos subalternos nos provocam pensar e sobre as infâncias e as práticas pedagógicas.

As autoras Andrea Braga Moruzzi e Anete Abramowicz (2023) trazem algumas problematizações para pensarmos as contribuições dos feminismos subalternos para

as infâncias e Educação Infantil no Brasil. O artigo “Pode a Criança Falar? Sobre feminismos subalternos, infâncias e educação infantil”, publicado na Revista Teias, traz no título o questionamento que se inspira na obra de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) e discute a subalternidade das crianças diante dos adultos, trata-se de pensar as relações geracionais como elemento de poder. Tal qual a resposta de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) em relação ao subalterno, as autoras do artigo citado, também respondem negativamente à pergunta sobre a fala das crianças.

É necessário que compreendamos que, quando as autoras dizem que a criança não pode falar, estão afirmando isso não no sentido de incapacidade ou ausência de voz, mas em relação às possibilidades de escuta dessas falas que são, muitas vezes, silenciadas pela perspectiva adulta que descredita conhecimentos às crianças e mantém relações de poder que invisibilizam o ponto de vista das crianças. Nesta perspectiva, será necessário superar o adultocentrismo ainda presente nas práticas pedagógicas e verdadeiramente escutar as vozes das crianças.

Segundo Andréa Braga Moruzzi e Anete Abramowicz (2023, p. 81):

E nos feminismos subalternos, qual o lugar da criança e da infância? Do ponto de vista conceitual, eles nos ajudam a olhar as diferentes relações de poder que se projetam sobre as crianças e seus corpos, nos ajudam a entender e analisar a subalternidade, as relações de poder correlatas e as interseccionalidades dessas relações, acionando dimensões fundamentais como colonialidade/decolonialidade/descolonialidade, interseccionalidade ou transnacionalidade e diáspora. Do ponto de vista político e ético esses feminismos nos colocam a frente do compromisso de produzir narrativas inversas, isto é, contra narrativas, que mobilizem a desconstrução das lógicas hegemônicas, e essas contra narrativas estão, no nosso entender, de modo muito pontual, no modo pelo qual as crianças falam, o que elas falam, e ao falar e reverberar estas vozes, produz-se outra micropolítica discursiva de fazer falar aqueles/as cujas vozes não são escutadas.

Corroboramos a visão das autoras acerca dos feminismos subalternos e as infâncias, pensamos que os pressupostos destes feminismos dialogam com a Educação Infantil e trazem contribuições para refletir sobre as práticas pedagógicas na medida que estão interessados em discutir as questões coloniais e raciais que perpassam etnias, nacionalidades e geografias (Ballestrin, 2017, p. 1040). Deste modo, para esses feminismos, não basta somente compreender as questões de gênero, pois esta categoria não dá conta de apreender toda a complexidade das relações de poder presentes em contextos colonizados como o Brasil e a América Latina.

A partir disso, traremos para o debate com a creche, os feminismos negros e, abordamos principalmente o trabalho da feminista negra brasileira Lélia Gonzalez (1935 - 1994) e da feminista negra estadunidense bell hooks (1952 - 2021). Bem como, os feminismos latino-americanos, a partir de diversas autoras, o transfeminismo a partir de Letícia Nascimento e feminismos lésbicos em Adrienne Rich.

Os feminismos negros fazem a inflexão das perspectivas feministas que buscam universalizar a categoria mulher centrada na mulher branca, ocidental, heterossexual, desconsiderando as mulheres negras, latino-americanas, lésbicas e trans.

O discurso proferido por Sojourner Thurst (1797 - 1883), em 1851, durante o movimento abolicionista nos EUA, traz discussão sobre a categoria mulher para a pauta:

Bem, minha gente, quando existe tamanha algazarra é que alguma coisa deve estar fora da ordem. Penso que espremidos entre os negros do sul e as mulheres do norte, todos eles falando sobre direitos, os homens brancos, muito em breve, ficarão em apuros. Mas em torno de que é toda esta falação. Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou uma mulher? Olha pra mim, olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou uma mulher? E daí eles falam sobre aquela coisa que tem na cabeça, como é mesmo que chama? (Uma pessoa da plateia murmura: “Intelecto”). É isto aí, meu bem. O que é que isto tem a ver com os direitos das mulheres, ou os direitos dos negros? Se minha caneca não está cheia nem pela metade e se sua caneca está quase toda cheia não seria mesquinho de sua parte não completar minha medida? Então aquele homenzinho vestido de preto diz que as mulheres não podem ter tantos direitos quanto os homens porque Cristo não era mulher! Mas de onde é que vem seu Cristo? De onde foi que Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com Ele. Se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça pra baixo, então todas as mulheres juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima! E agora elas estão pedindo para fazer isto. É melhor que os homens não se metam. Obrigada por me ouvir e agora a velha Sojourner não tem muito mais coisas para dizer⁴⁷

Como podemos ver, este discurso pioneiro traz reflexões que desmontam a pretensa tese da universalidade da categoria mulher. Ao indagar à plateia se não é uma mulher, Sojourner Thurst está questionando a intersecção de categorias que

⁴⁷ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/> Acesso em: 10 jun, 2023.

eram pensadas de modo isolado. Akotirene (2019) afirma que os feminismos negros são por definição interseccionais, visto que articulam gênero, raça e classe e problematizam os contextos que produzem as opressões.

O transfeminismo, a partir da autora Letícia Nascimento, vai questionar “Eu não posso ser uma mulher?” A autora refletirá sobre a vigilância binária do gênero que produz violências. De acordo com a autora,

Particularmente, como travesti, tive, desde a infância, uma experiência cruel com o machismo e o sexismo, que cercavam o meu poder de autodefinição, já que não me reconhecia no papel de gênero masculino que me era imposto. Apesar das dores, sempre tive respiros, prazeres clandestinos de uma infância transviada: brincar de boneca, desfilar com vestido de lençol amarrado, brincar de roda, fazer comidinhas com folhas. No encontro com as normas de regulação de meu gênero, a infância foi um laboratório inventivo de outras corporalidades generificadas, isto é, outros modos de produzir corporalidades e gêneros. Compreendo que não somos naturalmente generificados, mas que há um processo de produção de nós, de nossos gêneros, de nossos corpos.

Durante toda a infância e adolescência, período de descobertas, a ideia de “Eu não sou uma mulher?” sempre esteve presente, ainda que de outros modos e com outras palavras (Nascimento, 2023, p.19-20).

A autora aponta para a urgência da discussão de gênero ser ampliada e o quanto o transfeminismo nos faz entender sobre isso. Nas infâncias, o binarismo de gênero é reforçado cotidianamente, nas brincadeiras, nas propostas pedagógicas, nas relações das adultas com as crianças e entre as crianças.

As reflexões sobre gênero dentro das perspectivas que estamos abordando são pensadas de modo interseccional e os feminismos negros foram pioneiros nesta concepção. Uma das pioneiras do feminismo negro no Brasil foi Lélia Gonzalez, nascida em Minas Gerais. Aos 8 anos mudou-se com a família para o Rio de Janeiro em busca de melhores oportunidades. Na infância e parte da adolescência, Lélia, como tantas meninas negras, trabalhou como babá e empregada, ocupações também desempenhadas por sua mãe e o pai trabalhava como operário.

Lélia terminou os estudos secundários e ingressou no Ensino Superior, graduou-se em Filosofia (1962) e História e Geografia (1985). Passou a trabalhar como tradutora de livros em francês de Filosofia e Psicanálise para o português e, posteriormente, na década de 70 passou a ser professora universitária (Luana Diana dos Santos, 2013).

O legado de Lélia Gonzalez para o feminismo negro é referenciado como dos mais importantes. Ela faz críticas veementes ao mito da democracia racial⁴⁸ apontando a farsa de que a miscigenação é fruto de uma convivência harmoniosa entre negros e brancos. Esta afirma que a miscigenação é fruto de violências e estupros cometidos pelos colonizadores portugueses contra mulheres negras no período colonial.

A diferença (se é que existiu), em termos de Brasil, estava no fato de que os “casamentos inter-raciais” nada mais foram do que o resultado da violentação de mulheres negras por parte da minoria branca dominante (senhores de engenho, traficantes de escravos etc.). E esse fato daria origem, na década de 1930, à criação do mito que até os dias de hoje afirma que o Brasil é uma democracia racial. Gilberto Freyre, o famoso historiador e sociólogo, é seu principal articulador, com sua teoria do lusotropicalismo. O efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistia em nosso país graças ao processo de miscigenação (Gonzalez, 2020, p. 39).

Estes posicionamentos de Lélia Gonzalez foram apresentados em *Spring Symposium The Political Economy of the Black World*, realizado em 1979, na Universidade da Califórnia. E também se fizeram presentes em artigos escritos no *Jornal Mulherio*, publicados na década de 80, sendo Lélia a única mulher negra a participar do Conselho Editorial do jornal que contava com feministas como Fúlvia Rosemberg, autora da área das infâncias. A autora trazia para o *Mulherio* discussões e provocações, que tensionavam as feministas a pensar sobre as mulheres negras e a superar essencialismos presentes nas pautas feministas.

Em seu primeiro artigo no jornal *Mulherio*, a autora traz a interseccionalidade “ser mulher e negra (ou negra e mulher?) implica em ser objeto de um duplo efeito de desigualdade muito bem articulado e manipulado pelo sistema que aí está (Gonzalez, 1981, p.8)”. A denúncia da autora sobre as opressões de gênero e raça que as mulheres negras sofrem e diferencia da opressão de raça sofrida pelos homens negros e de gênero sofrida pelas mulheres brancas. Essa denúncia, no Brasil, é de extrema relevância, especialmente porque o mito da democracia racial tenta encobrir o racismo. Ao trazer a provocação para o movimento feminista brasileiro sobre as diferenças entre as mulheres, Lélia articula o que chama de dupla opressão e que esta precisava ser pautada dentro do movimento feminista e do movimento negro.

⁴⁸ Democracia racial foi defendida por Gilberto Freyre, em *Casa grande e senzala*, como sendo a convivência amistosa entre negros e brancos.

No período que imediatamente se sucedeu à abolição, nos primeiros tempos de “cidadãos iguais perante a lei”, coube à mulher negra arcar com a posição de viga mestra de sua comunidade. Foi o sustento moral e a subsistência dos demais membros da família. Isso significou que seu trabalho físico foi decuplicado, uma vez que era obrigada a se dividir entre o trabalho duro na casa da patroa e as suas obrigações familiares. Antes de ir para o trabalho, havia que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimento para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas das filhas mais velhas no cuidado dos mais novos. Acordar às três ou quatro horas da madrugada para “adiantar os serviços caseiros” e estar às sete ou oito horas na casa da patroa até a noite, após ter servido o jantar e deixado tudo limpo. Nos dias atuais, a situação não é muito diferente (Gonzalez, 2020, p. 30).

Lélia Gonzalez e suas obras seguem atuais. Vivemos em um país racista que tenta mascarar as desigualdades e privilégios para manter as injustiças. Como vimos anteriormente, os dados da pesquisa sobre mulheres negras e bebês na pandemia, bem como casos semelhantes aos de Mirtes e Miguel mostram o quanto a análise da autora é atual.

Segundo o Informe MIR - Monitoramento e Avaliação, Mulheres Negras publicado em 2023, pelo Ministério da Igualdade Racial:

A maior presença das mulheres negras no trabalho informal deve-se, ao menos em parte, à sua maior participação no setor de serviços domésticos e cuidados, onde a informalidade é mais prevalente. Dos quase 6 milhões de trabalhadores domésticos, mais de 67% são mulheres negras que trabalham sem carteira assinada (75,3%) e sem contribuição para a previdência social (64,7%) cujos rendimentos do trabalho as colocam em situação de pobreza (26,2%) ou de extrema pobreza (13,4%) (Dieese, 2023). No setor de cuidados, as mulheres negras ocupavam 45% de todos os postos de trabalho em 2019, seguidas por mulheres brancas (31%) (MIR, 2023, p. 10).

Esses dados são reveladores da manutenção das desigualdades que o racismo e o sexismo operam na sociedade e que, Lélia Gonzalez denomina de dupla opressão. As mulheres negras começaram a discutir questões sexistas dentro do movimento negro, pois os movimentos feministas de classe média branca rechaçavam a questão racial quando essa era colocada na pauta. O MNU, apesar de, inicialmente, apresentar algumas resistências em discutir sobre sexismo e sobre a posição de liderança de mulheres negras no interior do movimento, era mais aberto a debater questões raciais e de gênero. Por isso, as mulheres negras realizavam os debates no MNU e só, posteriormente, que as feministas negras participaram mais ativamente dos congressos feministas questionando o apagamento racial nestes debates. Nesse sentido, os feminismos negros rompem com as bolhas sociais que protegem as camadas privilegiadas da sociedade.

Uma das bandeiras das feministas no Brasil e no mundo foi a inserção no mercado de trabalho, mas de quais trabalhos e para quais mulheres se está falando?

[...] o atraso político dos movimentos feministas brasileiros é flagrante, na medida em que são liderados por mulheres brancas de classe média. Também aqui se pode perceber a necessidade de denegação do racismo. O discurso é predominantemente de esquerda, enfatizando a importância da luta junto ao empresariado, de denúncias e reivindicações específicas. Todavia, é impressionante o silêncio com relação à discriminação racial. Aqui também se percebe a necessidade de tirar de cena a questão crucial: a libertação da mulher branca tem sido feita às custas da exploração da mulher negra (Gonzalez, 2020, p. 32).

A reflexão trazida pela autora sobre o movimento feminista e a relação das mulheres brancas e negras marca a inflexão realizada pelos feminismos negros. As mulheres brancas, ao reivindicarem trabalhos fora dos seus lares, exploram as mulheres negras em trabalhos “domésticos” e acessam postos de trabalho em empresas para os quais as mulheres negras, em virtude do racismo, são desconsideradas como candidatas. A autora diz que “o termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc.” (Gonzalez, 2020, p. 33).

bell hooks (2017) aborda a relação das mulheres brancas e negras estadunidenses. A autora pontua que mesmo após a abolição, no contexto de segregação racial e mesmo depois da dessegregação, a relação entre mulheres negras e brancas esteve baseada no que bell hooks denomina de relação serva-senhora, ou seja, baseada na hierarquia. Isso reforça a ideia de que a relação de irmandade entre as mulheres não acontece sem que as mulheres brancas e o movimento feminista compreendam que a omissão da raça nas discussões sobre o sexismo mantém os privilégios.

Nesse sentido, mesmo em contextos de opressão racial diferentes, pois, no Brasil, o mito da democracia racial forjou o que Lélia chama de racismo disfarçado, um racismo por denegação e, nos Estados Unidos, o racismo aberto, segregação racial, o movimento feminista hegemônico ao priorizar o gênero, em detrimento à raça subalterniza as mulheres negras. Portanto, Lélia Gonzalez e bell hooks afirmam, por meio dos feminismos negros, que o sexismo não é suficiente para romper com as opressões, o racismo e as relações entre mulheres negras e brancas necessitam ser encarados verdadeiramente em busca de igualdade.

Lélia Gonzalez (1982) amplia a discussão sobre a divisão racial trabalho para as mulheres e mostra como o racismo se apresenta nesta relação.

Têm que ficar “no seu lugar” Aquele papo do “exige-se boa aparência”, dos anúncios de empregos, a gente pode traduzir por: “negra não serve”. Secretária, recepcionista de grandes empresas, balconista de boutique elegante, comissária de bordo etc. e tal, são profissões que exigem contato com o tal do público “exigente” (leia-se: racista). Afinal de contas, para a cabeça desse “público”, a trabalhadora negra tem que ficar no “seu lugar”: ocultada, invisível, “na cozinha”. Como considera que a negra é incapaz, inferior, não pode aceitar que ela exerça profissões “mais elevadas”, “mais dignas” (ou seja profissões para as quais as mulheres brancas são capazes). E estamos falando de profissões consideradas “femininas” por esse mesmo “público” (o que também revela seu machismo). Numa profissão como a de atriz, por exemplo, pode-se perceber muito bem como funciona o racismo “a la brasileira”. Por que será que no teatro, no cinema ou na tevê as atrizes negras só vivem personagens secundários e subalternos (sobretudo como empregadas domésticas) ou, quando muito, personagens que fazem o gênero “erótico-exótico”? Será por que são profissionais incompetentes ou por que se tem oportunidade de desempenhar papeis que reforçam a imagem de inferiorização da negra? A gente sabe, por exemplo, o que aconteceu com Vera Manhães por ocasião da montagem de “Gabriela, cravo e canela” na tv: preferiram dar o papel título para a “morena” Sônia Braga (cujas capacidades profissionais não estão sendo questionadas aqui, de modo algum). Claro que Sônia não teve qualquer responsabilidade quanto ao fato de ter sido ela a escolhida. Mas (e estou falando do romance) a Gabriela “original” não tem nada de “morena”, e sim de negra. Pois é, questão de “boa aparência” (Gonzalez, 1982, p. 9).

As discussões propostas por Lélia, há mais de quarenta anos, seguem atuais e nos mostram o quanto o racismo e o sexismo seguem atuando. Quando a autora traz a pauta da “boa aparência”, que tem por trás a estética branca valorizada, pensamos no quanto, mesmo com todas as discussões teóricas, as práticas sociais ainda reforçam esses padrões estéticos.

Lélia também discute esta temática no artigo publicado no *Mulherio*, intitulado “Beleza Negra, ou: ora-yê-yê-ô! (1982) e salienta que a Noite da Beleza Negra realizada pelo Ilê Aiyê, em Salvador, “é um ato de descolonização cultural”. Esse artigo nos remete à Marcha do Orgulho Crespo⁴⁹, que ocorre há oito anos em Curitiba-PR, e é uma das tantas ações importantes que trazem a valorização da cultura e estética negra que visa superar as opressões sofridas por negras e negros desde a infância. Nas instituições educacionais, quantas vezes, como demonstram estudos já citados aqui, as crianças negras são discriminadas e têm suas características inferiorizadas.

⁴⁹ Sobre isso ver perfil no Instagram @orgulhocrespocwb iniciou em 2016, após a cantora Michele Mara ter sido vítima de racismo em uma loja.

“Se refletirmos um mínimo sobre a questão, não teremos dificuldade em perceber o que o sistema de ensino destila em termos de racismo: livros didáticos, atitudes dos professores em sala de aula [...] (Gonzalez, 2020, p. 29)”. Trazer essas discussões para as instituições educacionais é fundamental.

A ausência de representatividade de crianças negras nos livros infantis disponibilizados nas instituições e nos materiais didáticos também foi tema de luta de Lélia Gonzalez. A literatura infantil nas instituições educacionais segue sendo branca, mesmo com o avanço dos últimos anos, em termos de aumento da quantidade de obras literárias de autoria negra e com personagens negras e negros.

No artigo “Branquitude e creche: inquietações de um pesquisador branco”, o pesquisador narra a etnografia que realizou em uma creche no interior de São Paulo e aponta muitas questões, dentre elas, afirma que:

A brancura na educação infantil cotidianamente reforça a soberania e o privilégio impostos pela colonialidade do saber, propiciando às crianças pequeninhas somente contato com determinadas histórias, estilos estéticos e experiências afetivas; tudo que destoia ou se distancia minimamente da percepção eurocêntrica branca é eliminado ou cerceado do universo infantil nas creches (Santiago, 2019, p. 325).

Diante do que as pesquisas nos mostram, como as citadas acima, acreditamos que os feminismos negros trazem para a educação reflexões que precisam ser enfrentadas, como a questão do racismo institucional e de práticas que reforçam essas marcas racistas já demonstrado por Eliane Cavalleiro, em sua dissertação de mestrado: “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação Infantil”.

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho sistemático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam internalizados cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (Cavalleiro, 2020, p. 38).

A discriminação racial precisa ser enfrentada em todos os contextos das vidas de pessoas adultas e crianças, desde bebês. No Brasil, a política estatal de branqueamento, eugenia aliada ao racismo disfarçado, produziu e produz efeitos profundos e perversos que são reproduzidos e fortalecidos no cotidiano.

As contribuições de Lélia Gonzalez para a luta contra o sexismo e racismo são basilares. O campo da educação precisa beber nas obras desta autora, que debateu os problemas das desigualdades brasileiras de forma aprofundada, interseccional e decolonial.

A categoria político-cultural da amefricanidade criada por Lélia Gonzalez, nos convoca a pensar sobre as marcas da presença negra na construção cultural do continente americano e da sua resistência. O pretuguês, conceito também de Lélia, mostra a presença da africanização na linguagem. Para Lélia, a categoria amefricanidade abrange todo o continente, mesmo que o tipo de colonização empreendida pelos países ibéricos e anglo-saxões tenha características que se distinguem e impactam em formas distintas de racismo. A partir desta categoria, a autora busca olhar para todo o continente americano e propõe a ruptura com o imperialismo dos Estados Unidos. Segundo Lélia Gonzalez:

[...] amefricanos oriundos dos mais diferentes países têm desempenhado um papel crucial na elaboração dessa amefricanidade que identifica na diáspora uma experiência histórica comum que exige ser devidamente conhecida e cuidadosamente pesquisada. Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o racismo (Gonzalez, 2020, p. 114).

Amefricanidade como categoria política-cultural contribui para o entendimento dos processos de colonização e sobre as formas como as/os negras/os resistiram diante de todo o horror produzido pela colonização. Partindo da construção da categoria amefricanidade nasce a reivindicação por um feminismo afro-latino-americano, em que a categoria raça não seja “esquecida”, como foi pelos feminismos hegemônicos, isso foi chamado de racismo por omissão.

Exatamente porque tanto o sexismo como o racismo partem de diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação. Surge, portanto, a pergunta: como podemos explicar esse “esquecimento” por parte do feminismo? A resposta, em nossa opinião, está no que alguns cientistas sociais caracterizam como racismo por omissão e cujas raízes, dizemos, estão em uma visão de mundo eurocêntrica e neocolonialista (Gonzalez, 2020, p. 119-120).

Neste sentido, a interseccionalidade está presente no feminismo afro-latino-americano, em que Lélia Gonzalez retoma a questão sobre a luta das negras/os e indígenas iniciarem a partir de movimentos sociais e não pelo movimento feminista que desconsiderava a realidade diversidade étnico-racial e homogeneizava as pautas

a partir do gênero. Quando começam a expandir as participações em congressos e eventos feministas e começam a ter suas demandas consideradas, o feminismo interseccional negro se intensifica.

Segundo Rosalia de Oliveira Lemos (2016, p. 21):

A produção intelectual de Lélia Gonzalez contribuiu para dar visibilidade acadêmica à epistemologia feminista negra no Brasil. Seus textos, para além de descrever situações de opressões impostas por um sistema racializado, acrescentam a reflexão sobre a importância do ativismo na transformação da realidade da mulher negra brasileira. Há um legado de luta em seus textos que vão além da constatação das situações cotidianas de embates no feminismo tradicional (hegemônico ou branco), nos partidos e no movimento negro.

Lélia Gonzalez, como uma intelectual negra, provocou discussões que estavam intencionalmente fora do debate. A obra da autora é incontornável para pensar as relações raciais no Brasil e pioneira no feminismo negro brasileiro. Essas questões nos ajudam a compreender a sociedade brasileira e trazem reflexões primordiais para a educação. Lélia questionou o feminismo latino-americano, por não considerar a questão racial. “Falar de opressão à mulher latino-americana é falar de uma generalidade que esconde, enfatiza, que tira de cena a dura realidade vivida por milhões de mulheres que pagam um preço muito alto por não serem brancas” (Gonzalez, 2020, p.121). Por isso, a autora reivindica um feminismo afro-latino-americano que traga em seu bojo as intersecções de raça, etnia, gênero e classe.

Trazemos para dialogar até aqui sobre feminismo negro, as autoras bell hooks, presente neste estudo com produções que estruturam a pesquisa desde o seu início deste relatório de tese, e Lélia Gonzalez, intelectuais contemporâneas que marcam os estudos feministas e no campo da educação e das infâncias.

Ainda, queremos abordar, além do que trouxemos ao longo da tese, outros conceitos importantes de bell hooks, que contribuem para pensar as infâncias. Em várias de suas obras, a autora discute a questão da masculinidade e/ou a participação dos homens no movimento feminista, defendendo que um movimento feminista constituído somente por mulheres não conseguiria romper com o patriarcado.

À medida que o movimento progredia, à medida que o pensamento feminista avançava, ativistas feministas intelectuais enxergaram que homens não eram o problema, que o problema era o patriarcado, o sexismo e a dominação masculina. Era difícil encarar a realidade de que o problema não estava apenas com os homens. Encarar essa realidade exigia uma teorização mais complexa; exigia reconhecer o papel que as mulheres tinham na manutenção e perpetuação do sexismo. Quando mais mulheres se afastaram de relacionamentos destrutivos com homens, foi mais fácil enxergar o cenário como um todo. Ficou óbvio: mesmo que homens individuais abrissem mão do privilégio patriarcal, o sistema do patriarcado, o sexismo e a dominação masculina ainda estariam intactos e as mulheres ainda seriam exploradas e/ou oprimidas (hooks, 2019a, p. 103).

A complexidade estava em compreender que o patriarcado e o sexismo eram mais elaborados que a questão individual dos homens, ou seja, se faz necessário ter os homens como aliados, pois o sexismo produz formas de masculinidade que colocam a opressão como fator determinante do papel masculino, por exemplo, desde pequenos, os meninos são ensinados de que homem não chora, que homens são fortes e mulheres frágeis etc. Deste modo, o sexismo também incide sobre a masculinidade nas crianças, desde bebês. A manutenção desta representação foi e permanece sendo incentivada pela mídia de massa, que atua também no sentido de colocar as feministas como “anti-homens”, assim, mantém as desigualdades e deslegitima o movimento feminista.

Dentro do movimento feminista, a visão de separatismo entre mulheres e homens é uma marca das feministas liberais, brancas de classe média que buscam manter esse acirramento e separação, pois a posição destas se assemelha a dos homens brancos, dentro das relações de poder, elas buscam esse lugar de dominação. Essas feministas reacionárias não consideram a questão racial e de classe. A concepção de luta, das feministas brancas contra os homens brancos, mantém a supremacia branca.

Já as mulheres negras, que participaram ativamente de outros movimentos de luta por libertação, como a luta abolicionista e pelos direitos civis nos Estados Unidos, segundo bell hooks (2019b), compreendem que, mesmo o sexismo e o patriarcado beneficiando os homens, estas não podem enfrentar essa luta sozinhas, pois a luta abrange outros marcadores e são interseccionais. Por isso, também, que as feministas negras não fazem parte do movimento feminista hegemônico e o questionam. Para as feministas negras, a luta contra o sexismo e o patriarcado inicia dentro do movimento de luta contra a discriminação racial. Isso ocorreu, tanto nos

Estados Unidos quanto no Brasil, pois Lélia (2020, p. 103) também explicita essa questão ao trazer a importância de pautar o sexismo dentro do MNU.

A ideologia separatista nos encoraja a acreditar que as mulheres podem fazer a revolução feminista sozinhas - mas não podemos. Uma vez que os homens são os principais responsáveis pela preservação do sexismo e da opressão sexista, sua erradicação só será possível se os homens assumirem a tarefa de transformar a consciência masculina e a consciência da sociedade como um todo. Após anos de luta, mais do que nunca pessoas de cor estão chamando a atenção para o papel fundamental que as pessoas brancas desempenham na luta antirracista. Isso vale também para a luta contra o sexismo [...] (hooks, 2019, p. 130).

O que bell hooks e Lélia estão nos dizendo é que devemos pensar em masculinidades feministas, ter homens como aliados e desenvolver uma educação não sexista. Deste modo, bell hooks traz a necessidade de pensarmos a maternagem e paternagem feminista, a nosso ver, ela ressalta a questão geracional, pois aborda as relações entre adultos/os e crianças. “Em uma cultura de dominação, em que as crianças não têm direitos civis, aqueles que são poderosos - as mulheres e homens adultos - podem exercer controle autocrático sobre as crianças” (hooks, 2019a, p. 111).

Salientamos que, este ponto trazido pela autora supracitada é relevante, pois o autoritarismo e a violência reproduzidos por homens e mulheres no ambiente familiar têm reflexos na creche. Com frequência as crianças chegam na creche demonstrando, a partir de ações e nas brincadeiras, as violências que sofrem no ambiente familiar. Acreditamos que o incentivo e formação das famílias para exercer a maternidade e a paternagem feminista são fundamentais para a consolidação de pedagogias feministas na creche. Portanto, o feminismo negro de bell hooks nos chama atenção para esse ponto.

Crianças precisam ser educadas em ambientes amorosos. Sempre que a dominação estiver presente, faltará amor. Mães e pais amáveis, sejam solteiros ou casados, gays ou heterossexuais, sendo a mulher ou homem chefe de família, têm mais probabilidade de criar crianças saudáveis e felizes, com boa autoestima. Em futuros movimentos, precisamos trabalhar mais para mostrar a mães e pais como acabar com o sexismo muda positivamente a vida da família. O movimento feminista é pró-família. Acabar com a dominação patriarcal de crianças, seja por homens, seja por mulheres, é a única maneira de tornar a família um lugar no qual as crianças se sentem seguras, no qual elas podem ser livres, no qual podemos conhecer o amor (hooks, 2019a, p. 116).

A pedagogia feminista na creche está intrinsecamente relacionada com a comunidade, dito de outra forma, os feminismos subalternos tensionam as práticas pedagógicas a pensar todo o processo educativo e isso envolve as relações com as famílias. Acreditamos que as famílias podem e devem ser impactadas pelas práticas pedagógicas, ou seja, pautar com as famílias por meio do que dispõe o PPP, como instrumento político, as concepções de mundo que fundamentam a instituição. Neste caso, defendemos que, no PPP, esteja definida a pedagogia feminista que visa uma educação não sexista, antirracista e contrária a todas as formas de opressão. E a partir disso, se promovam ações intencionalmente planejadas sobre a questão da paternagem e maternagem num viés feminista, assim como sobre o sexismo, racismo, violências, preconceitos e opressões. Estamos dizendo que, para ter um potencial transformador, não basta apenas abordar essas questões com as crianças, mas que isso precisa ecoar nas famílias também.

As famílias são parte constitutiva da comunidade escolar, nas instituições educativas várias constituições familiares interagem cotidianamente, mas ainda é bastante corriqueiro que as práticas pedagógicas tenham de modo implícito a concepção de famílias heteronormativas como padrão e muitas propostas pedagógicas reafirmam essa configuração de família nuclear como sendo a esperada. Famílias monoparentais e homoparentais são ainda vistas como desajustadas. Queremos trazer, nesse sentido, a discussão sobre as famílias monoparentais e homoparentais, pois este debate está diretamente relacionado ao sexismo.

Nas creches diariamente temos a presença predominante de mulheres que levam e buscam as crianças, são mães, avós, tias etc., famílias extensas ou monoparentais com as quais as professoras estabelecem relações, mas mesmo assim as práticas reforçam através de histórias os estereótipos de famílias heteronormativas nucleares. Também, nas creches a presença de famílias homoparentais, compostas por duas mães ou dois pais, são vistas com preconceito, pois a heteronormatividade embasa as práticas pedagógicas ainda hoje.

Nesse sentido, os feminismos lésbicos contribuem para pensar sobre a necessidade de refletir sobre a heterossexualidade, bem como, segundo bell hooks (2019a, p. 142), as lésbicas feministas visionárias foram as primeiras a querer assumir o compromisso de incluir raça e classe nas pautas feministas, desta maneira buscaram debater a supremacia branca, algo que as feministas heterossexuais se negavam a fazer.

Segundo Monique Wittig (1992, p. 53):

En efecto, la sociedad heterosexual está fundada sobre la necesidad del otro/diferente en todos los niveles. No puede funcionar sin este concepto ni económica, ni simbólica, ni lingüística, ni políticamente. Esta necesidad del otro/diferente es una necesidad ontológica para todo el conglomerado de ciencias y de disciplinas que yo llamo el pensamiento heterosexual. Ahora bien, ¿qué es el otro/diferente sino el dominado? Porque la sociedad heterosexual no es la sociedad que oprime solamente a las lesbianas y a los gays, oprime a muchos otros/diferentes, oprime a todas las mujeres y a numerosas categorías de hombres, a todos los que están en la situación de dominados. Porque constituir una diferencia y controlarla es «un acto de poder ya que es un acto esencialmente normativo. Cada cual intenta presentar al otro como diferente. Pero no todo el mundo lo consigue. Hay que ser socialmente dominante para lograrlo (Wittig, 1992, p. 53).

O pensamento heterossexual, coloca a mulher como Outro, a diferença sexual construída pelo pensamento heterossexual justificou as opressões dirigidas às mulheres, mas o pensamento heterossexual repercute na sociedade como um todo. Por isso, que ao discutir o pensamento heterossexual e a heteronormatividade as feministas lésbicas fazem o debate sobre as diferenças e se colocam contrárias a universalização da categoria mulher que caracteriza os feminismos hegemônicos.

Como vimos, os feminismos subalternos são caracterizados por questionar e discutir as marcações étnico-raciais, geopolíticas e culturais. A reflexão em relação ao binarismo natureza e cultura faz parte dos feminismos subalternos, a categoria gênero em oposição à categoria mulher ampliou as discussões feministas. Refletimos também sobre gênero por meio do transfeminismo que entende gênero como performance.

A primeira coisa a se destacar, mais uma vez, é que o transfeminismo é uma corrente teórica e política vinculada ao feminismo, que se divide em várias correntes, exatamente pela compreensão, de certo modo comum, de que é impossível permanecer insistindo em mulher, no singular, numa condição universalizante, como sujeita única do feminismo. É preciso localizar as sujeitas, de modo a favorecer a dimensão plural de nossas existências (Nascimento, 2023, p. 68).

O transfeminismo a partir das discussões que propõe traz premissas fundamentais para pensarmos sobre as práticas na creche. A autora Letícia Carolina Nascimento na obra *Transfeminismo*, publicada em 2023, afirma que a ideia de universalismo do feminismo é superficial e que contribui para a invisibilização de muitas sujeitas. Segundo a autora, um entendimento universal não oferece condições concretas de análise crítica da realidade, “é preciso, romper com as narrativas de

origem, com ideias essencialistas, carnavalizar as fronteiras entre o biológico e o cultural, entendendo gênero como performance, como processo de produção dos nossos corpos, do sexo” (Nascimento, 2023, p. 40 - 41).

Desse modo, o transfeminismo traz para a educação questões importantes, que coadunam com os feminismos negros na proposição de romper com o universalismo e essencialismo do feminismo hegemônico e pautar a interseccionalidade como ferramenta analítica ao olhar para as opressões.

Essa teimosia de algumas correntes feministas, em especial do feminismo radical, ou feministas em particular, em considerar que apenas corpos com vagina podem se tornar mulheres, é uma limitação que precisa ser superada [...] Desessencializar o gênero é tão importante para nós porque na medida em que essa desnaturalização acontece que podemos perceber outras sujeitas dentro das relações de poder fortemente marcada pelo machismo, sexismo, patriarcado na sociedade vigente podem fazer parte de feminismo, como sujeitas legítimas de luta, experiência e produção conceitual. Nesse sentido, os processos de entrada de mulheres trans, travestis, transexuais e transgêneras no feminismo são uma das questões centrais ao trans feminismo (Nascimento, 2023, p. 43).

No âmbito dos feminismos subalternos, o transfeminismo questiona a subalternidade forjada pela cisgeneridade que se compreende como “natural”. Os transfeminismos utilizam a cisgeneridade como categoria analítica a fim de mostrar que a cisgeneridade é uma produção discursiva que visa subalternizar as pessoas trans. No contexto da creche, os transfeminismos contribuem para desnaturalizar e dessencializar as infâncias e o binarismo de gênero. O transfeminismo traz para a educação a urgência de pensarmos as infâncias e trazer repertórios, por exemplo, por meio de histórias para que infâncias sejam plenamente vividas, sem preconceitos e discriminação tanto no contexto escolar como propondo debates ampliados com a comunidade escolar que envolvam não apenas professoras e profissionais da educação, mas também as famílias das crianças.

Para finalizar este capítulo, queremos retomar questionamentos trazidos por Lélia Gonzalez sobre o feminismo latino-americano. Consideramos que as afirmações da autora relacionadas à ausência de debate sobre raça nos feminismos latino-americanos são fundamentais. Porém, existem aspectos importantes nestes feminismos que acreditamos ser necessários trazer para compor nossa reflexão sobre os tensionamentos dos feminismos para as práticas pedagógicas.

Na recente obra, “História dos feminismos na América Latina”, publicada em 2022, Dora Barrancos, feminista argentina que esteve exilada no Brasil durante alguns

anos e cursou Mestrado e Doutorado em universidades públicas brasileiras, faz um resgate da trajetória dos feminismos e sua pluralidade nos contextos que se circunscrevem. Segundo Dora Barrancos (2022, p.25), “a ordem patriarcal teve enorme responsabilidade na remota origem da desigualdade social, já que as oposições baseadas no sexo figuram entre as primeiras formas de hierarquização que as sociedades humanas conheceram”. Todavia, foi a partir da ascensão da burguesia aliada ao sistema capitalista e patriarcal que a subalternização e desvalorização das mulheres foi acentuada, por serem consideradas como seres sem razão e devido à maternidade colocadas como seres inatos à natureza e pouco evoluídas e, por isso, deveriam estar ligadas à vida doméstica.

Essa concepção sobre as mulheres fortaleceu o patriarcado, os diversos movimentos feministas questionam e pautam o debate para desconstruir tal concepção ainda hoje. Mas os movimentos feministas não são todos iguais, existem movimentos feministas hegemônicos, brancos de classe média, que não representam as lutas da maioria das mulheres e se utilizam dos seus privilégios para manter as desigualdades. Portanto, pensar sobre os feminismos significa demarcar uma posição em prol de todas as mulheres que possuem marcadores sociais que as diferenciam. Neste sentido, o feminismo hegemônico, branco, liberal, de classe média não dá conta da situação das mulheres da América Latina.

Muitas mulheres afrodescendentes ou originárias de países orientais, chicanas e de outras procedências latino-americanas não se sentiam contempladas com o enfoque hegemônico e, assim, criaram alternativas teóricas e também estratégias de vínculo. Houve muito impulso para a renovação dos pontos de vista epistemológicos e políticos (Barrancos, 2022, p.49).

A situação vivenciada pelas mulheres no contexto dos países latino-americanos, que passaram por processos de lutas por democratização e que, mesmo estas sendo a maioria da população, o movimento feminista não possui adesão em massa, pois a força do patriarcado e da colonização trouxe fortes marcas para a América Latina.

Os movimentos feministas neste cenário não tiveram tanta expressividade como os movimentos operários. Mas mesmo assim, as mudanças produzidas nas relações de gênero a partir dos debates feministas impactam as mulheres em geral na atualidade.

De acordo com a feminista venezuelana Alba Carosio (2009, p. 249):

El feminismo se propone la transformación de la propia estructura de los sistemas de dominación, en la lucha por la autonomía y la igualdad real de todas las personas en armonía con su entorno. De esta manera, el feminismo latinoamericano se articula como lucha emancipatoria con los movimientos sociales de nuestros pueblos.

A busca por emancipação e transformação social caracteriza o feminismo latino-americano que se uniu às lutas sociais em prol da democracia e direitos desde os anos setenta. Uma das principais feministas latino-americanas é a mexicana Marcela Lagarde, que tem um legado teórico e ativista reconhecido.

Nosso encontro com o pensamento da autora Marcela Lagarde se deu a partir da leitura da dissertação “Contribuições do Pensamento Feminista Latino-americano de Marcela Lagarde para a Educação não sexista”, de Paloma Raquel de Almeida, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Neste, a autora defende a importância do pensamento feminista de Marcela Lagarde.

[...] o pensamento feminista de Marcela Lagarde é um pensamento de inclusão, de fortalecimento, de solidariedade, de ética, de emancipação, de reconhecimento das diversidades enquanto algo que nos enriquece, de quebra de estereótipos, enfim, de libertação das mulheres, em especial, como dito, das latino-americanas da opressão realizada pela sociedade patriarcal sexista (Almeida, 2018, p. 131).

Nesse sentido, ao pontuar a importância do pensamento feminista de Marcela Lagarde para a educação, Almeida (2018) cita os impactos na educação. Na perspectiva de Lagarde, a escuta de todas as mulheres é condição para que seja construída a autonomia. A autora aborda a importância da autonomia das mulheres em diversos âmbitos da vida.

Marcela Lagarde (1997, p. 52) retoma o conceito de sororidade:

La sororidad es un pacto político entre mujeres y tiene un sentido filosófico para enfrentar la opresión de género y cualquier otra forma de opresión sobre la tierra. Es un pacto que está basado en el reconocimiento de la diferencia. Pactamos porque somos diferentes y no porque pensamos igual. En el pacto decidimos qué hacemos con las diferencias y qué hacemos con las semejanzas. Qué podemos acordar y qué no podemos acordar. La sororidad es un pacto sobre la discrepancia, no sobre el común acuerdo.

Consideramos que a autora demonstra a necessidade política de nos aliarmos em lutas contra as opressões sem deixar de observar as diferenças que caracterizam as mulheres e, neste sentido, acreditamos que o pensamento de Marcela Lagarde,

Lélia Gonzalez, bell hooks e Letícia Carolina Nascimento possuem aproximações e se complementam. Assim, as autoras embasam pressupostos para pensarmos a construção de Pedagogias Feministas na creche.

De dentro do apê

De dentro do apê
 Com ar condicionado, macbook, você vai dizer
 Que é de esquerda, feminista defende as muié
 Posta lá que é vadia que pode chamar de puta
 Sua fala não condiz com a sua conduta

Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai
 Pra você vê, não sabe o que é trabai
 E quer ir lá dizer
 Que entende sobre a luta de classe
 Eu só sugiro que cê se abaixe
 Porque meu tiro certo, vai chegar direto
 Na sua hipocrisia
 O papo é reto, eu vou te perguntar
 Cê me responde se cê aguentar, guria
 Quantas vezes você correu atrás de um busão
 Pra não perder a entrevista
 Chegou lá e ouviu um
 Não insista
 A vaga já foi preenchida viu
 Você não se encaixa no nosso perfil

Quantas vezes você saiu do seu apartamento
 E chegou no térreo com um prato de alimento
 Pra tia que tava trampando no sinal
 Pra sustentar os quatro filhos que já tá passando mal de fome?
 Quantas vezes cê parou pra perguntar o nome
 E pra falar sobre seu ativismo?
 Quando foi que cê pisou na minha quebrada, pra falar sobre o seu
 Fe-mi-nis-mo?

Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutian

Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutian
 Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutian

Sempre deixando pra amanhã
 Deixando pra amanhã
 A miliano que cês tão queimando sutian
 E nós? As muié preta nós só serve pra vocês mamar na teta
 Ama de leite dos brancos
 Sua vó não hesitou, quando mandou a minha lá pro tronco

De dentro do apê
 Com ar condicionado, macbook, você vai dizer
 Que é de esquerda, feminista defende as muié
 Posta lá que é vadia que pode chamar de putas
 Sua fala não condiz com a sua conduta
 Vai pro rolê com o carro que ganhou do pai
 Pra você vê, não sabe o que é trabai
 E quer ir lá dizer
 Que entente sobre lutas de classes
 Eu só sugiro que cê se abaixe

6 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CRECHE

6.1 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A educação é um campo amplo de conhecimentos e práticas que faz parte da vida de todas as pessoas. De modo geral, somos educadas desde que nascemos em diversos contextos sociais balizados pela cultura. As instituições educacionais são importantes contextos de formação das pessoas e as práticas pedagógicas são constitutivas do cotidiano institucional.

No entanto, antes de abordarmos as práticas pedagógicas precisamos trazer ao debate a desigualdade que marca a sociedade brasileira e impacta os contextos educacionais. Celi Scalon (2011, p. 50) afirma que “sabemos que a desigualdade não é um fato natural, mas sim uma construção social. Ela depende de circunstâncias e é, em grande parte, o resultado das escolhas políticas feitas ao longo da história de cada sociedade”.

A desigualdade se manifesta de diversas formas, nos interessa, neste estudo, refletir sobre as desigualdades sociais e educacionais. Nesta perspectiva, a pandemia do coronavírus escancarou as desigualdades educacionais ao mesmo tempo em que a mídia hegemônica exaltava professoras como “heroínas”, que atuavam sem condições de trabalho, pagaram por internet e equipamentos eletrônicos e estudantes sem acesso à internet, as políticas públicas que se mostraram frágeis, vimos a ausência de projetos intersetoriais para atendimentos às famílias em situação de vulnerabilidade e insegurança alimentar. A disparidade entre as condições dos contextos educacionais e sociais se agravou ainda mais e impactou as famílias de modos distintos.

Consideramos importante trazer reflexões sobre as desigualdades sociais e educacionais, especialmente em relação aos bebês no período da pandemia, que foram analisadas de modo interseccional por Cintia Cardoso e Angela Maria Scalabrin Coutinho (2021, p. 177), e apontam que os impactos da emergência sanitária provocada pelo coronavírus⁵⁰ na vida das mulheres e de bebês a partir da intersecção de marcadores sociais de classe, raça e gênero, foram “ainda mais cruéis”.

⁵⁰ Destacamos que a covid-19 ainda está sendo vivenciada no Brasil, mas com efeitos menos graves atualmente, devido à vacinação da população brasileira, que está em vigência, após muitas lutas e

Por isso, pensamos uma educação contra-hegemônica que está fundamentada na busca por currículos e práticas que rompam com a lógica eurocêntrica que marca a escola ocidental desde a sua criação e advoga pressupostos coloniais. Essa ruptura propõe a superação da universalização dos conteúdos hegemônicos e traz para o campo educativo as reflexões sobre diferença e diversidade.

Nesta perspectiva, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 80) diz que:

ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Ressaltamos que, a compreensão de tolerância e apaziguamento das diferenças e diversidade incorporadas pela educação no Brasil e enfocadas em políticas públicas corroboram com a manutenção das desigualdades sociais e a ampliação do capital que abocanha a diversidade como mais um nicho de mercado.

Assim, concepções e práticas pedagógicas transformadoras propõem uma educação que não seja ingênua e esvaziada de sentido pela simples incorporação acrítica da diversidade. A educação é mobilizada por políticas e mobiliza lutas e resistências, conforme Anete Abramowicz; Tatiane Cosentino Rodrigues e Ana Cristina Juvenal Cruz.

Não basta reconhecer o direito às diferenças identitárias, com essa tolerância neoliberal tão em voga, mas caberia intensificar as diferenciações, incitá-las, criá-las, produzi-las. Recusar a homogeneização sutil, mas despótica em que incorremos às vezes, sem querer, nos dispositivos que montamos quando subordinamos os estudantes a um modelo único, ou a uma dimensão predominante. Na realidade precisamos de uma pedagogia do intolerável. Temos assistido passivamente um processo de aniquilamento sutil e despótico das diferenças: seja sexual, racial, étnico, estético, entre outras, ao mesmo tempo em que há uma resistência cotidiana a esta processualidade de submetimento realizada por pessoas ou coletivos sociais excluídos, a pedagogia do intolerável não é a monumentalização da tragédia, do miserabilismo ou da vitimização. Nada tem a ver com isto. É a afirmação absoluta da vida, resistência do poder da vida contra o poder sobre a vida, resistência inabalável ao aniquilamento e a uma vida não fascista que se faz a toda hora e todo dia e por cada um (Abramowicz; Rodrigues; Cruz, 2011, p. 96).

Essas reflexões das autoras nos mostram o quanto a educação é atravessada por relações de poder e como professoras precisamos de conhecimentos sobre como

essas ocorrem para que não sigamos modelos pedagógicos sem compreender as intenções que os fundamentam.

Desse modo, as práticas pedagógicas possuem intencionalidades fundamentadas nas concepções teóricas de educação. Nas creches, as práticas pedagógicas têm sido pautadas por concepções que têm se alterado ao longo da história. As intencionalidades podem ter caráter democrático e emancipador ou de submissão e colonização das crianças, desde bebês. Compreendemos as práticas pedagógicas na creche a partir de uma visão ampliada, na qual todas as ações docentes sejam, estas planejadas intencionalmente ou não são práticas pedagógicas, pois são carregadas concepções educacionais.

Nessa perspectiva, as práticas cotidianas na educação infantil incluem momentos de conversa, de histórias, de diferentes modos de brincar e realizar experiências com as linguagens, de higiene das crianças e de organização dos espaços, da elaboração, organização e manutenção dos materiais e dos equipamentos, de alimentação, de horário de descanso, de segurança e de prevenção de acidentes, de prestação de primeiros socorros, de identificação dos mal-estares das crianças. Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade (Barbosa, 2009, p. 77).

Passamos, a partir de agora, a refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil, especialmente na creche, buscando, com isso, compreender como os aportes teóricos apontados até então nos ajudam a compreender os meandros desta etapa da educação que é o foco da pesquisa.

6.2 ESPECIFICIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Educação Infantil em instituições educacionais no Brasil foi sendo constituída por demandas sociais, a partir disso, a legislação brasileira, nas últimas décadas, por meio dos avanços jurídicos, teóricos e pesquisas da área, passou a conceber a criança como sujeita de direitos.

No campo da Educação Infantil, a pré-escola⁵¹ foi entendida como apêndice da escola, as práticas pedagógicas estavam alicerçadas em processos de treinamentos

⁵¹ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de

e preparação para o Ensino Fundamental e se constituíam em exercícios de repetição e prontidão. As práticas pedagógicas enfatizavam exaustivos exercícios de cobrir os traçados, ligar pontos, confecção e colagem de bolinhas de papel em desenhos prontos, pinturas de cópias de desenhos prontos, a maioria referentes a datas comemorativas etc. Essas práticas escolarizantes, que tinham como horizonte o modelo do Ensino Fundamental, foram difundidas no Brasil e, não raramente, podemos observar, principalmente, nos sistemas de livros didáticos e apostilas⁵² que foram propostas pelo governo Bolsonaro, mesmo com todas as críticas destinadas a esse tipo de material.

Nas creches, o modelo que predominava até a CF (1988) estava focalizado na guarda das crianças, este se aproximava mais ao espaço doméstico e esteve ligado à inserção das creches nas empresas, apoiado na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), Lei nº 5.542, de 01 de maio de 1943, que diz:

Art. 389. Toda empresa é obrigada:
 §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 de amamentação. (grifo nosso)

Esta legislação, ainda vigente no Brasil, teve impacto nas práticas pedagógicas na creche, conforme analisa Clélia Virgínia Rosa (2018), as/os bebês foram concebidos como objetos que necessitam ser guardados durante o período de trabalho das mães nas empresas. A autora também chama a atenção para o fato de a referida legislação estabelecer como normativa o direito ao uso do berçário pelas mulheres trabalhadoras e não pelo homem.

As políticas de Educação Infantil tiveram ainda a influência das organizações multilaterais destinadas aos países subdesenvolvidos, especialmente no Brasil, nas décadas de 1970 a 90. Fúlvia Rosemberg (2002) salienta que os investimentos priorizaram o Ensino Fundamental, e na Educação Infantil foi um período de difusão

idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁵² Apostilas e livros didáticos para a Educação Infantil foram propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático por meio do Edital 2020 – 2022 do MEC. Isso se configura em um retrocesso e um ataque ao campo da Educação infantil, pois desconsidera todo avanço da área e as políticas vigentes que têm como centro do planejamento as crianças. O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), em 2021, fez um posicionamento contrário ao edital do MEC. Sobre isso ver: https://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2021/08/06.08.2021_CARTA-ABERTA-DO-MIEIB_N%C3%83O-AO-LIVRO-DID%C3%81TICO-NA-EI.pdf Acesso em: 6 set. 2022.

de programas “não-formais” ou “alternativos”, que tiveram como características o baixo investimento público, a atuação de pessoas “leigas” com as crianças e isto se evidenciou principalmente de 0 a 3 anos.

A história das creches no Brasil foi se constituindo a partir destes movimentos, que, por muito tempo, caracterizaram as práticas nesta subetapa da Educação Infantil, ou seja, práticas voltadas exclusivamente para a guarda e com baixo investimento público. Com o avanço dos estudos e a inserção da creche na CF (1988) e na LDB (1996) e, principalmente, com as (DCNEI) (1999; 2009), práticas pedagógicas na creche buscam contemplar a indissociabilidade entre o educar e cuidar, esta mudança de paradigma na legislação é fundamental para o campo de estudos de 0 a 3 anos.

Segundo Maria Carmem Silveira Barbosa:

As crianças pequenas solicitam aos educadores uma pedagogia sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para suas experiências cotidianas e seus processos de aprendizagem no espaço coletivo, diferente de uma intencionalidade pedagógica voltada para resultados individualizados nas diferentes áreas do conhecimento. [...] Um estabelecimento que tenha como foco a criança e como opção pedagógica ofertar uma experiência de infância potente, diversificada, qualificada, aprofundada, complexificada, sistematizada, na qual a qualidade seja discutida e socialmente partilhada, ou seja, uma instituição aberta à família e à sociedade (Barbosa, 2009, p. 9).

Nesse sentido, dentro da etapa da Educação Infantil, nesta pesquisa, nos refletimos sobre as práticas pedagógicas na creche, que está constituída de crianças, desde bebês. Estas possuem especificidades que precisam ser compreendidas, pesquisadoras (Barbosa, 2006, 2009; Rosemberg, 2009; Coutinho, 2010; Schmitt, 2014) têm se dedicado nos últimos anos a estudar sobre/com crianças, desde bebês, em ambientes institucionais e nos revelam as aprendizagens construídas nesses espaços. Estudos e pesquisas do campo da Educação Infantil são fundamentais para a definição de políticas públicas de garantia dos direitos das crianças no Brasil. As DCNEI (2009) constituem um importante marco, pois afirmam as especificidades desta etapa.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2009, p. 18).

As propostas pedagógicas orientam as práticas cotidianas com as crianças, desde bebês, nas instituições. A legislação e os avanços teóricos da área das infâncias e Educação Infantil demonstram a importância da docência nessa etapa da educação. Bem como, evidenciam que ser professora de creche exige saberes diferenciados, pois as crianças, desde bebês, interrogam a todo o tempo as didáticas tradicionais e nos mostram que é preciso um olhar atento às suas manifestações cotidianas, para as propostas educativo-pedagógicas que os desafie e que são planejadas intencionalmente levando em consideração as singularidades de cada integrante da turma (Barbosa, 2009).

Na creche, a compreensão da indissociabilidade entre educar e cuidar é condição fundamental. Essa concepção está expressa no Parecer CNE/CEB nº 20 (2009), bem como nas DCNEI (2009). Nesta subetapa, todas as situações são pedagógicas, os momentos de alimentação, de troca, de banho são importantes e significativos para as crianças, desde bebês. Deste modo, na creche, as aprendizagens são parte da formação integral, estas perpassam o corpo inteiro, não se separa a cabeça do corpo como geralmente se faz em outras etapas de ensino e, que, a nosso ver, não deveria ser feito, porque somos seres integrais.

Cabe destacar que, como dissemos, as práticas pedagógicas se vinculam aos currículos estabelecidos em cada etapa, as concepções de currículo se transformaram ao longo do tempo e se relacionam com o sujeito que busca formar. Acreditamos na concepção de educação como ato de transformação e justiça social. Segundo bell hooks (2017), a educação será transformadora na medida em que há luta contra as parcialidades dos currículos e contra toda a forma de dominação e opressões da sociedade. Neste sentido, os currículos estão imersos em disputas e relações de poder.

Consideramos importante para a compreensão das práticas pedagógicas nas creches evidenciar como ocorreu a criação delas no Brasil. Essas instituições iniciaram estando vinculadas à assistência social e motivadas pelo início da industrialização que demandava mão-de-obra para as fábricas, assim, as mulheres brancas pobres passaram a ingressar no mercado de trabalho. Como já dissemos, as mulheres negras sempre trabalharam, desde a escravização e sempre foram obrigadas a abandonar suas filhas e filhos para atender às filhas e filhos das sinhas e, no pós-abolição, das patroas. Portanto, é preciso entender esta questão de modo

interseccional, em que as mulheres negras são atravessadas por opressões simultâneas.

Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (2007), a primeira creche brasileira para filhas e filhos de operárias que se tem registro é datada de 1899 e estava vinculada à Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado no Rio de Janeiro. Cabe salientar que as iniciativas de criação de creches em fábricas eram vistas como um ato de benevolência dos seus proprietários e não como direito trabalhista. Posteriormente, as creches foram se desenvolvendo no país tendo como principais influências as proposições: médico-higienista; jurídico-policial e religiosa e seguindo modelos de outros países.

Durante o século XX, as creches foram se ampliando em número e o atendimento passou a ser feito por inúmeras instituições com diferentes propostas, porém somente com o movimento de luta por creches que era composto por mulheres e pelos movimentos sociais e feministas, foram organizadas ações em prol da construção de creches. Esse foi um processo longo de lutas e disputas que se deu no Brasil durante a redemocratização e a Constituinte. A subetapa creche passou a ser considerada uma política pública educacional ao ser inserida no capítulo destinado à educação na CF (1988), retirando-a da assistência social e tendo como entendimento a sua importância como direito da criança e das famílias trabalhadoras. De acordo com Maria Amélia de Almeida Teles

Ao tratarem da creche com uma concepção mais ampla de cidadania, às crianças, às mães e os pais são necessariamente incorporados num processo educacional multidisciplinar e democrático. O movimento de luta por creches e, principalmente as feministas, pautaram direitos para as crianças, para as mães e para os pais. Organizaram um projeto para a Constituição que foi elaborado naqueles anos de 1987 e 1988, o que resultou na inclusão das bandeiras da creche como um direito das crianças pequenas à educação, ampliação da licença maternidade para cento e vinte dias e a licença paternidade, que foi a grande novidade na época. A creche idealizada pelos movimentos de mulheres deveria ser pública, gratuita e oferecer um atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos de idade (Teles, 2018, p.165).

Partindo deste breve histórico das creches no Brasil, podemos verificar a importância da inserção da instituição como política pública educacional. Porém, autoras como Fúlvia Rosemberg (2015), alertam que ainda há muito que avançar no atendimento da creche desde a disponibilização das vagas, que são em número

insuficiente, até as práticas pedagógicas, na perspectiva da superação da dicotomia entre educar e cuidar.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas é central neste estudo, a docência na creche possui especificidades que precisamos considerar, pois como definido por Eloisa Acires Candal Rocha (1999, p. 62), a Pedagogia da Infância centra-se na “própria criança e seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”. Portanto, a defesa da Pedagogia da Infância marca a ruptura das práticas pedagógicas na Educação Infantil com o modelo do Ensino Fundamental, já que este último, de acordo com a autora, tende a estar centrado no conteúdo e na transmissão deste pela professora, numa perspectiva de passividade de crianças, desde bebês. É importante enfatizar que, diante do entendimento acerca da Pedagogia da Infância, é inconcebível a adoção de livro didático ou apostilas para a Educação Infantil.

Outro ponto a que a Pedagogia da Infância se contrapõe é a perspectiva da creche como espaço de “guarda” das crianças. Segundo Angela Maria Scalabrin Coutinho (2010 p.212), “[...] para pensarmos uma pedagogia da infância que inclua as/os bebês, respeite a experiência de viver este tempo de vida a partir daquilo que constitui a nossa humanidade, assim como, e principalmente, os reconheça como atores partícipes e não meros objetos”.

Deste modo, compreendemos que a prática pedagógica na creche se evidencia por meio da intencionalidade das opções pedagógicas que são eleitas pelas professoras e as instituições e se traduzem nos planejamentos, organização dos espaços, tempos, rotinas e na avaliação destes. Para Maria Carmem Silveira Barbosa:

A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as necessidades e desejos individuais das crianças (Barbosa, 2009, p.37).

A docência na creche se faz a partir de concepções de criança(s) e infância(s) que, em relação com as discussões do campo da Sociologia da Infância, permitem fazer a inflexão da prática pedagógica nesta subetapa. Ser professora de creche exige repensar a própria formação docente e desaprender o que tradicionalmente era tido

como papel da professora, qual seja, a transmissão de conhecimentos e a socialização das crianças a fim de prepará-las para o futuro.

Por isso, a defesa da Pedagogia da Infância de que, no contexto da creche, todas as ações são pedagógicas, mesmo quando não foram planejadas, pois isso revela também uma concepção de educação e que estas não estão diretamente relacionadas às atividades em si, mas às escolhas políticas e às concepções que embasam a prática, que vão desde a organização dos espaços coletivos até as relações com crianças, desde bebês, e que perpassam o olhar para as singularidades de cada uma.

Rosinete Valdeci Schmitt afirma que:

Assim, a ação docente com bebês e crianças pequenas é aqui compreendida como uma ação educativo-pedagógica, em todas as relações estabelecidas nesse contexto, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e espaço que fomentam as possibilidades de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Tal defesa remete à necessidade de a ação docente ser pensada, articulada a partir de bases conceituais que guiam a conduta do profissional, na forma como planeja, organiza e acompanha propostas para as experiências individuais e coletivas das crianças (Schmitt, 2014, p.48).

Nesta perspectiva, a observação das singularidades das ações das crianças, desde bebês, com as propostas educativo-pedagógicas, com os espaços e materiais, entre as crianças e com as adultas no contexto institucional fundamenta o planejamento docente (Tristão; Dias, 2004, p. 118)

Passamos a discutir, sobre currículo e práticas pedagógicas, por meio da definição das DCNEI (2009, p.18), segundo a qual:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Esta concepção de currículo abrange as experiências e saberes das crianças e as coloca na centralidade do processo educativo. Nesse sentido, reafirma um distanciamento e ruptura conceitual com o Ensino Fundamental e a escolarização. E a referida legislação, na sequência, define como eixos das práticas pedagógicas as interações e brincadeiras. Salienta, entre os dez incisos presentes no Art. 9º, a garantia de experiências que: VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras

crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade (DCNEI, 2009, p. 18).

O currículo da rede municipal de Curitiba (2022, p.70) salienta que:

Atender aos interesses e às necessidades de bebês e crianças requer um currículo e uma pedagogia com base na indissociabilidade do cuidar/educar. Isso envolve subjetividade e ética, olhar e escuta, compreendendo a curiosidade, o desejo e a dúvida como propulsores das aprendizagens, além da valorização de seus relacionamentos, seus interesses e suas emoções como estruturantes dos sujeitos e das relações. Considerar cuidar/educar como indissociáveis significa acolher os bebês e as crianças em seus ritmos e processos construtivos, criativos e expressivos, possibilitando a apropriação do mundo por meio de práticas cotidianas, ações que permeiam todo o fazer pedagógico, exigindo sensibilidade e novos olhares para a infância.

Maria Carmem Silveira Barbosa (2009, p. 24) destaca a relevância de práticas acerca da diversidade, pois “As crianças pequenas se constituem sujeitos marcadas pelo pertencimento de classe social, de gênero, de etnia, de religião, isto é, todas as inscrições sociais que afetam as vidas dos adultos também afetam a vida das crianças”. Deste modo, buscamos pensar, na próxima seção deste capítulo, a interseccionalidade e as infâncias como referenciais para o estudo.

6.3 INFÂNCIAS E INTERSECCIONALIDADE: GÊNERO, RAÇA E GERAÇÃO- IDADE⁵³ NA CRECHE

As crianças têm muito a dizer sobre o mundo, suas experiências e pensamentos. Elas constroem conhecimentos, formulam conceitos na interação com seus pares e com os adultos, e participam ativamente da sociedade. Neste sentido, o campo teórico da Sociologia da Infância contribui para compreender essas relações a partir de diferentes perspectivas teóricas. Jens Qvortrup definiu a infância como categoria estrutural da sociedade em termos geracionais. A partir do estudo “A infância como fenômeno social”, realizado entre 1987 e 1992, em 16 países, com a contribuição de várias/os pesquisadoras/es, estabeleceu a infância como categoria estrutural do tipo geracional.

⁵³ O termo composto neste estudo busca evidenciar e compreender os grupos de idade a partir da perspectiva geracional. Sobre isso ver “Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande”, de Patrícia Dias Prado.

O autor defende que a infância existe de modo permanente na sociedade e seu desenvolvimento, como o de outras categorias geracionais, está sujeito a transformações ao longo do tempo. Mas isso não altera a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. De acordo com Jens Qvortrup (2010, p.637),

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

A importância dos estudos deste autor para a Sociologia da Infância é reconhecida no que se refere à esfera macroestrutural, com o avanço das pesquisas o campo foi se ampliando e sendo pensado a partir de outras perspectivas. Segundo, Maria Carmem Silveira Barbosa (2009, p. 23):

Nos últimos anos, temos concebido as crianças como seres humanos concretos, um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos civis. As infâncias, temos pensado como a forma específica de conceber, produzir e legitimar as experiências das crianças. Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências.

Neste sentido, exploramos algumas questões deste campo, pois a pesquisa traz a Sociologia da Infância, principalmente a Sociologia da Infância produzida no Brasil, que em diálogo com a Educação Infantil, investiga as diversas experiências de infâncias, o que promove um avanço no campo teórico que nos propicia refletir sobre a concepção de crianças, desde bebês, a partir das suas ações cotidianas e deste modo é importante na relação com as práticas pedagógicas.

A Sociologia da Infância traz debates importantes que questionam duas perspectivas hegemônicas até então – no que diz respeito à teoria da socialização e à psicologia do desenvolvimento. A teoria da socialização que vê as crianças como uma ameaça à sociedade que precisam ser “moldadas” e a perspectiva evolucionista da psicologia do desenvolvimento infantil, baseada principalmente nos estudos de Piaget, que define estágios de desenvolvimento pelos quais todas as crianças iriam passar ao longo da infância. A Sociologia da Infância vai tirar as crianças deste lugar

de submissão, passividade e menoridade e vai afirmar, com base em estudos de Qvortrup e demais estudiosas, a partir de meados dos anos 1980 e início dos anos 90, que a categoria infância estrutura a sociedade e que deve ser estudada em seu próprio direito.

Jens Qvortrup (1995, p. 3) elenca alguns paradoxos em relação à sociedade infantil e adulta. Dentre os nove paradoxos elencados pelo autor citamos:

(...) 7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração. 8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos. (...)

Consideramos importante trazer esses paradoxos, pois se relacionam diretamente com as reflexões propostas na tese. Tendo em vista que, ainda hoje, algumas instituições de Educação Infantil pautam suas práticas pedagógicas em termos de preparação das crianças para a vida adulta e desconsideram as crianças e as infâncias no presente. Este ponto é relevante se pensarmos o quanto também carrega uma perspectiva que poderá reforçar estereótipos sociais e que deixa de reconhecer os conhecimentos das crianças.

Desta forma, a Sociologia da Infância, especialmente a produzida no Brasil, questiona e traz novos entendimentos sobre as infâncias e as crianças. Outro autor fundamental para tais reflexões é Chris Jenks, por meio de seu texto “Constituindo a Criança”, publicado originalmente em 1982, em Londres, e somente traduzido e publicado em 2002 no Brasil.

Chris Jenks (2002, p.4) chama a atenção para que:

A história das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero, pelo menos até agora, e a ideologia do desenvolvimento têm-se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.

A reflexão proposta pelo autor é fundamental para a Sociologia da Infância. Chris Jenks (2002) argumenta que a ideia de criança é uma construção social e não algo natural, desta forma, seu estatuto se constitui em formas de discursos particulares e localizados, ou seja, a concepção de criança está vinculada ao adulto. Sendo essa uma concepção binária criança-adulto, a qual demonstra a valorização

do racional ou do adulto e vê a criança como falta, aquilo que não é. Em nossa opinião, essa ideia que o autor traz é relevante para a pesquisa que estamos realizando, pois ainda hoje se faz necessário desnaturalizar a maneira de enxergar as crianças e isto se constitui nos maiores desafios para as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Leena Alanen (2009) enfatiza a relevância das relações entre as categorias geracionais. A autora afirma que as infâncias e a idade são produzidas e reproduzidas nas relações e práticas intergeracionais. Estas relações sociais entre categorias geracionais são chamadas por ela de ordem geracional. Partindo disso, podemos pensar, no contexto da creche, sobre a relação intergeracional entre as crianças, desde bebês, e adultas.

Uma implicação significativa da ideia de uma ordem geracional é que o mundo social não é apenas simultaneamente generizado, classista, racializado, e assim por diante; ele também é organizado em termos de ordenamento de geração - ele também é 'geracionalizado' - e é esse insight que exige uma reavaliação estrutural e relacional na sociologia da infância (Alanen, 2009, p.4).

Essas relações ocorrem na sociedade de modo interseccional e isso traz novas exigências para as pesquisas. Consideramos esta reflexão proposta pela autora fundamental, tendo em vista que se insere em uma abordagem crítica e articulada com o objetivo principal da pesquisa de analisar as implicações das perspectivas feministas para repensar as práticas pedagógicas na creche.

Leena Alanen (2001, p.74) afirma que:

Há então uma correspondência entre os Estudos Feministas e os Estudos das Crianças, já no estágio inicial de cada um deles. Assim como o feminismo entrou no campo da ciência como a crítica que reinava uma "política social" em suas instituições, tendo como consequência um machicentrismo sistemático em seu saber, os sociólogos da infância apresentam uma crítica equivalente do adultocentrismo no saber da ciência social. Nos dois casos a crítica exigia uma ciência melhor.

Deste modo, a partir dos avanços teóricos da Sociologia da Infância relacional as crianças passaram a ser consideradas a partir de seu próprio ponto de vista, ou seja, a partir das suas perspectivas. Estas concepções de crianças se contrapõem à visão de crianças passivas e de infâncias numa perspectiva preparatória para a vida adulta pautada na socialização verticalizada e no adultocentrismo. Outro ponto, que podemos trazer sobre este paralelo entre as perspectivas feministas e a Sociologia da Infância, que está posto, é que as perspectivas feministas questionam o essencialismo

da mulher e a Sociologia da Infância questiona o essencialismo da ideia de criança. Por isso, com o avanço dos estudos do campo, outras autoras apontam para variações do campo de acordo com a perspectiva que adotam.

Como destacamos, Leena Alanen (2009) articula os estudos feministas e os estudos da infância, dos quais faz parte também a Sociologia da Infância. Concordamos com a autora, em relação à relevância dos feminismos no questionamento das desigualdades sociais que são produzidas por meio de relações de opressão.

Pensar sobre infâncias e práticas pedagógicas na creche nos remete à importância do conceito de geração. De acordo com Wivian Weller (2010), este conceito vem sendo retomado nas pesquisas no campo da sociologia e demonstram que as desigualdades sociais perpassam além de classe, gênero e raça, as relações geracionais, que necessitam ser analisadas.

O conceito de geração, escrito por Karl Mannheim em 1928, estabelece que a geração não é definida de forma linear e cronológica, como defendia a corrente positivista. O autor salienta que várias gerações vivem o mesmo tempo cronológico, porém o tempo interior vivido é qualitativamente diferente para os sujeitos, ou seja, defende a não contemporaneidade dos contemporâneos (Mannheim, 1993).

No texto “O problema de las generaciones” (1993)⁵⁴, Karl Mannheim traz definições importantes para refletir sobre a temática e que fundamentam seu conceito de geração, a posição geracional, a conexão geracional e a unidade geracional. Em termos gerais, a posição geracional é dada pelo ano de nascimento que faz com que as pessoas se encontrem em posições parecidas na corrente histórica dos acontecimentos sociais, mas a posição geracional é apenas uma possibilidade potencial. A conexão geracional pressupõe um vínculo concreto em relação a uma prática social coletiva e a unidade geracional se forma no interior da conexão geracional.

Para Vivian Weller (2010, p. 218),

⁵⁴ O texto de Karl Mannheim foi escrito originalmente em alemão e traduzido para o inglês posteriormente com reduções e algumas incompreensões. A partir da tradução em língua inglesa foi feita a tradução para o português. Segundo alerta Wivian Weller (2010), o texto traduzido que mais se aproxima da versão original, e que a autora indica, é a versão em espanhol, a qual citamos aqui.

O conceito de gerações de Mannheim e sua acurada elaboração sobre a posição, a conexão e a unidade geracional rompem com a ideia de uma unidade de geração concreta e coesa e nos instiga a centrar nossas análises nas intenções primárias documentadas nas ações e expressões de determinados grupos, ao invés de buscarmos caracterizar suas especificidades enquanto grupo. Perguntar-se pelos motivos das ações desses atores coletivos envolvidos em um processo de constituição de gerações, implica ainda em uma análise da conjuntura histórica, política e social a partir de uma perspectiva que poderíamos situar no nível macro, bem como do conhecimento adquirido pelos atores nos espaços sociais de experiências conjuntivas, e que poderíamos denominar como sendo uma análise no campo micro.

A partir disso, e tendo sempre presente nosso objeto de estudo, o primeiro questionamento que tivemos foi acerca do conceito de geração e as crianças, desde bebês. Considerando a perspectiva de geração de Karl Mannheim, que conceitua a importância de compreender que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes em um mesmo período cronológico, ou seja, a não contemporaneidade dos contemporâneos, as/os bebês (0 a 3 anos) são uma geração ou pertencem à geração infância?

A autora Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013), em sua tese intitulada “Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa”, defende que as/os bebês não são crianças e que possuem especificidades distintas das crianças. Neste sentido, as infâncias compreendidas como geração não abrangem as/os bebês que, segundo esta autora, são compreendidos como potência pré-individual.

Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013, p.89) afirma que:

A tese que defendo indica que os bebês não podem ser estudados como geração em termos de uma coletividade, unidade ou conexão geracional, justamente porque os bebês são a diferença em sua concretude. São a singularidade. [...] Assim a ideia de geração apenas se aplica para os bebês, numa perspectiva de que em cada momento histórico existe um discurso sobre os bebês que incide sobre eles e que existe um conjunto de condições objetivas compartilhadas por todos que vivem naquele período, isto é, numa perspectiva da geração enquanto potencialidade.

A partir de Karl Mannheim, a autora afirma que a geração, ao se produzir como realidade, não é mais a geração das/os bebês. Porém, a mesma autora traz como possibilidade para se pensar em pesquisas sobre geração e bebês.

Segundo Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (2013, p.96):

A partir de tais reflexões, a questão que levantamos para pesquisas futuras é se, com o movimento das crianças do espaço privado das famílias para o espaço público e coletivo das creches, os bebês têm se constituído mais cedo como grupos concretos ou coletividades, o que significa discutir em que medida a institucionalização dos bebês tem significado uma passagem cada vez mais cedo da condição pré-individual para a condição de indivíduo.

Compreendemos que bebês pertencem à geração infâncias. Consideramos que esta geração não é homogênea, sendo composta por crianças, desde bebês. Partindo deste viés, pensamos que a pesquisa em turmas de bebês e crianças, por meio do acompanhamento e registro do cotidiano, pode evidenciar, no contexto da creche, as relações geracionais e de idade por meio de análise interseccional.

No contexto da creche, as relações de geração-idade, gênero, raça, constituem as dinâmicas deste espaço-tempo de experiências tanto das/os bebês e crianças quanto das adultas que nele interagem. A Educação Infantil destinada a crianças, desde bebês, apresenta uma complexidade muito grande, pois exige refletir sobre as intersecções e pluralidade presentes no cotidiano e como estas repercutem nas práticas pedagógicas. De acordo com Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (2018, p. 2),

Essa pluralidade de infâncias é a deixa que aponta para uma interseccionalidade nos estudos da infância, ou seja, que buscam compreender/analisar as intersecções entre as diferentes variáveis presentes nos diferentes cotidianos das crianças. A interseccionalidade pode compreender gênero, raça/etnia, classe, idade, orientação sexual, identidade religiosa, capacidade/deficiência, origem, e outras dimensões.

Acreditamos que pensar as infâncias por meio de análise interseccional é o caminho para compreender a realidade vivenciada nas creches. Ressaltamos que este é um desafio para as pesquisas com/sobre as infâncias, mas que se faz urgente, pois como afirma Megg Rayara Gomes de Oliveira (2018), “Num estudo interseccional, as concepções de sexismo devem ser interpretadas como parte do problema a ser analisado, assim como a categoria de raça, adotando-se uma visão crítica a respeito desses temas.”

Nesse sentido, a importância da categoria teórico-conceitual gênero para a pesquisa que desenvolvemos, é incontornável. Conforme Joan Scott (1990), o conceito de gênero cunhado pelas feministas americanas representa uma mudança conceitual, que distingue o determinismo de sexo de caráter biológico e acentua gênero com caráter fundamentalmente social. Deste modo, gênero implica o estudo

de homens e mulheres em relação e rejeita as explicações exclusivamente biológicas. O conceito de gênero traz para o debate a questão relacional ampliando as discussões e análises.

Segundo Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011):

As experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem, desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos. Aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e a homens; aí se enraíza a diferenciação que, muitas vezes, está na base das futuras desigualdades na vida adulta (Finco; Oliveira, 2011, p. 62).

Atualmente, essas experiências de gênero acontecem mesmo antes do nascimento, o chá revelação do sexo biológico da criança tem sido uma prática comum entre muitas famílias brasileiras, especialmente, famílias de classe média e alta que transformam este chamado chá em um evento transmitido nas redes sociais. O evento intitulado de chá revelação se constitui em uma “comemoração”, na qual a família da criança descobre num dado momento da festa que reúne familiares, amigas e amigos, o sexo biológico da criança ainda no ventre. Geralmente, a revelação do sexo da criança se dá por meio de balões, recheio do bolo, fumaça colorida rosa (caso a bebê seja menina) ou azul (no caso de menino). Há toda uma indústria organizada para que o evento, chá revelação, aconteça, que vai desde a decoração até objetos de “pirotecnia” rosa e azul. Ou seja, antes de nascer de acordo com as características anatômicas verificadas no exame de ultrassonografia, se inicia o processo de construção do corpo feminino ou masculino e se atribuem a este corpo significados sociais, o que demonstra a presença cada vez mais acentuada do sistema binário sexo/gênero.

Conforme Guacira Lopes Louro (2013, p.15),

O ato de nomear o corpo acontece no interior de uma lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista.

Esses eventos são cada dia mais comuns na nossa sociedade e demonstram a força que o determinismo biológico ainda possui em relação ao gênero, mesmo com os avanços nos estudos das últimas décadas.

A questão da falácia imposta pelo binarismo de gênero é uma temática que precisa ser tratada, pois trazem consigo a discriminação às crianças trans. Necessitamos romper com a perspectiva binária do sistema sexo/gênero e olhar para as infâncias que, em muitos contextos, vivenciam violências e opressões tanto nas famílias quanto nas instituições educativas.

O texto “Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si”, publicado em 2019, com autoria de Alexandro Rodrigues, Megg Rayara Gomes de Oliveira, Pablo Cardoso Roconde e Sterferon Zanoni Roseiro, nos provoca a pensar sobre as infâncias em dissidência com as normas. Segundo eles:

As crianças que fomos, somos e as que nunca seremos, estas que não queremos e não podemos esquecer, nos importam com suas sobrevivências e com os mundos que se criam em suas existências. Não somos boas cópias para o dispositivo da infância! Ruímos, contradispositivando a infância na fragilidade de nossas existências. Malditas crianças! (Rodrigues; Oliveira; Roconde; Roseiro, 2019, p.21).

As infâncias e as experiências-crianças relatadas em narrativas rememoradas pelas participantes no texto, desafiam a heteronormatividade compulsória e as instituições que temem e instalam o pânico sobre as infâncias em dissidência:

Com o que pudemos apresentar nesse exercício de coragem com as crianças em dissidências e suas experiências, mantemos o tom da pergunta que abre esta conversa: por que temos tanto medo da experiência-criança em dissidências? Que desserviço é esse de que nos acusam? Atrevemo-nos a dizer que o medo acontece por sabermos que as crianças em dissidências podem fazer a norma ruir, nos mostrando, ainda que às escondidas, que não existe nada de natural com o corpo, o gênero e a sexualidade. Estamos aprendendo, com essas experiências-crianças incorpóreas e inomináveis, que nelas cabem a utopia e a esperança (Rodrigues; Oliveira; Roconde; Roseiro, 2019, p.23).

A garantia do direito de existir fora do sistema sexo/gênero deve ser fundante da sociedade. Fissurar o sistema binário trazendo reflexões sobre as crianças em dissidências e práticas pedagógicas não discriminatórias e opressivas é o dever docente. Segundo Paul Preciado:

Nós defendemos o direito das crianças de não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Nós defendemos o direito das crianças de não serem consideradas como futuros produtores de esperma e futuros úteros. Nós defendemos o direito das crianças de serem subjetividades políticas irredutíveis a uma identidade de gênero, de sexo ou de raça (Preciado, 2013, p. 99).

As autoras Letícia Carolina Nascimento, Vanessa Nunes dos Santos e Shara Jane Holanda Costa Adad (2022) questionam a concepção de proteção das infâncias, no viés colonizador e de dominação das crianças pelos adultos e a manutenção das hierarquias de poder. As autoras defendem o rompimento com o padrão monocultural de aprendizagens e propõem uma aprendizagem multirreferenciada.

Por aprendizagens multirreferenciadas, compreendemos as possibilidades de interação entre as infâncias como os mais variados contextos, perpassando os saberes afrodiaspóricos e indígenas, a emancipação das mulheres e da comunidade LGBTQI+, o cuidado com o meio-ambiente, incorporar os saberes periféricos das mais variadas classes sociais, as vivências das pessoas com deficiências, dentre outras possibilidades. É mais do que diversificar o olhar, é multiplicar as sensações, abrir-se para mundo e para os outros de modo visceral e desenraizado (Nascimento; Santos e Adad, 2022, p.331).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas, ao olharem para as crianças em sua diversidade, permitem que estas vivam suas infâncias. Defendemos o fim do aprisionamento das infâncias na colonização e hierarquização geracional e das crianças no binarismo de gênero.

Nas instituições de Educação Infantil, não raro ainda se observa a separação de banheiros para meninas e para meninos, brinquedos e brincadeiras diferenciados tendo como critério o sexo biológico das crianças. Segundo Guacira Lopes Louro:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental (1997, p.25).

A compreensão de que o conceito de gênero é socialmente construído é fundamental, pois este atravessa o cotidiano das instituições destinadas às infâncias. As relações na creche perpassam as relações familiares que, muitas vezes, estão fortemente vinculadas ao determinismo biológico, é também socialmente construído.

Cabe salientar que o gênero não se reduz à questão dos papéis sociais atribuídos em cada sociedade a mulheres e homens, o conceito de gênero abrange as relações de poder e a constituição das identidades dos sujeitos (Louro, 1997).

A polícia do gênero vigia o berço dos seres vivos que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. A norma faz sua ronda em torno dos corpos frágeis. Se você não for heterossexual, a morte o espera. A polícia do gênero exige qualidades diferentes do garotinho e da garotinha. Ela molda os corpos a fim de desenhar órgãos sexuais complementares. Ela prepara a reprodução, da escola até o Parlamento, industrializa-a (Preciado, 2013, p.98).

Pesquisadoras brasileiras da área das infâncias têm trazido essas questões para o debate. Os estudos de Fúlvia Rosemberg (2001) e Daniela Finco (2004) tecem reflexões a partir de desenhos infantis, das brincadeiras ou das publicações acadêmicas. Fúlvia Rosemberg (2001) aponta que o cenário de estudos sobre educação e relações de gênero até o início do século XXI se mostra insatisfatório.

Nesse sentido, podemos questionar as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas nas instituições de modo naturalizado e que se repetem anos após anos. Nos interessa compreender por que fazemos o que fazemos todos os dias como docentes na creche.

São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? (Louro, 1997, p. 68).

As práticas pedagógicas foram construídas ao longo do tempo, marcadas pela concepção binária de gênero que determina o que é próprio para mulheres e homens e reproduzem a sociedade patriarcal e machista na qual vivemos até hoje. Para Sandra Celso de Camargo e Raquel Gonçalves, “Essa forma de conduzir a educação de meninas e meninos marca as sociedades ocidentais, embora não se dê da mesma forma em todos os ambientes” (Camargo; Gonçalves, 2018, p. 29).

Outro ponto importante, ao falarmos sobre relações de gênero e educação, que precisamos trazer para o debate nesta pesquisa diz respeito à docência ser majoritariamente exercida por mulheres. No entanto, ao recorrermos à história da educação, verificamos que a profissão docente no Brasil inicialmente era exercida por homens, muitos religiosos vinculados a congregações, pois o homem era quem detinha o conhecimento, a racionalidade e quem ensinava. Segundo Guacira Lopes Louro (1997), a partir da segunda metade do século XIX, com o avanço da modernização da sociedade é que se inicia o processo de feminização do magistério,

principalmente destinado às crianças nos seus primeiros anos de escolaridade. Nesse período, cursos de formação de magistério são constituídos e formam mulheres para a atuação profissional como professoras de Ensino Fundamental.

A docência na Educação Infantil possui especificidades que a diferencia das demais etapas educacionais, tem uma identidade profissional atravessada pelo cuidado, e, por vezes, tais especificidades foram consideradas de menor importância, tendo em vista que não se centravam na racionalidade e se diferenciavam da prática pedagógica do Ensino Fundamental.

Rosa Batista e Eloisa Acires Candal Rocha (2018, p. 99) salientam que:

A constituição histórica da Educação Infantil, marcada pelas contradições entre o feminino e o profissional, e o discurso da maternidade como função primordial das mulheres na educação e socialização das crianças no âmbito doméstico tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas que constituem a maternagem sobre práticas reconhecidas como pedagógicas.

Essa questão que as autoras colocam é fundamental, pois em muitos contextos de creche, as práticas pedagógicas com bebês e crianças pequenas procuram separar situações entendidas como educativas das de cuidado, mesmo estando posto na legislação e teoricamente que educação e cuidado são indissociáveis na Educação Infantil.

Na pesquisa de campo, esta dicotomia ficou evidente na turma de M II:

Me aproximei da professora Carla que permanecia sentada com o Carlos no colo e ela me disse: “ainda bem que a parte pedagógica é feita de manhã que as crianças estão mais calmas, porque a tarde ficam muito agitados”. Entendi que, na concepção dela, “a parte pedagógica” seria a “atividade” já que em outros momentos observei a proposta de pintura no livro didático. Diante desta situação pude refletir sobre as práticas pedagógicas que separam o educar e cuidar como se fossem estanques e separáveis (Notas do Diário de Campo, 07 de março de 2024).

A docência na creche está constituída de práticas pedagógicas específicas que não podem ser vistas a partir das lentes de outras etapas. Como salienta Rosinete Valdeci Schmitt,

Exige ainda a organização intencional e sistemática de diversas ações e relações que compõem o trabalho docente nessa faixa etária, que vão desde os cuidados com higiene, alimentação e bem-estar da criança, passando por práticas que permitam experiências de diferentes naturezas: estéticas, lúdicas, expressivas, corporais, etc. Esta perspectiva de docência na Educação Infantil, especialmente aqui relacionada aos bebês e crianças pequenas, está atrelada à contribuição das pesquisas que consideram a pequena infância como objeto de interesse pedagógico e vem gradativamente sendo reafirmadas também nos documentos legais que, desde a década de 1990, vêm contribuindo para a composição, ao menos em termos teóricos e legais, de uma docência específica com bebês e crianças pequenas, pautada na perspectiva de uma educação e não do ensino (Schmitt 2014, p. 46).

Por muito tempo, não se exigia formação específica para atuação na creche, pois se recorria às experiências com crianças como nos mostram Rosa Batista e Eloisa Candal Rocha (2018), sobre as origens da constituição profissional. Segundo os dados do censo escolar da educação básica 2023, publicado em sua versão preliminar pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 96,2% das profissionais que atuam com crianças na Educação Infantil são mulheres. Esta constatação mostra o que vem sendo discutido em relação à importância de refletir sobre as relações de gênero na creche. Cabe nos perguntarmos: sendo a creche majoritariamente feminina, quais implicações de pensar nela como um espaço feminista?

Sandra Celso de Camargo e Raquel Gonçalves Salgado ressaltam que:

Se a instituição tem ou está construindo um currículo mais democrático, observar como as crianças brincam e escutá-las significa compreender que existem outras formas de brincar. Dessa maneira, na esteira de uma perspectiva feminista, importa caminhar na margem, fortificar a resistência, discutir, problematizar e desmontar a norma, nos pontos em que é produtora de desigualdades e violências (Camargo; Salgado, 2018, p.36).

Nesse sentido, as perspectivas feministas, como abordado pelas autoras, podem trazer para a creche caminhos e diálogos que consideramos importantes. Discutir geração-idade, gênero e raça na creche, a partir das práticas pedagógicas tensionadas pelos feminismos, se faz necessário.

Os debates contemporâneos fazem parte das vidas das crianças, desde bebês, que estão em interação com o mundo e por meio disso criam culturas. As infâncias são compostas por sujeitos ativos que estão em constante movimento que fazem parte de diferentes contextos, crianças, desde bebês, são parte da sociedade e a partir dos estudos da Sociologia da Infância trazem a criança como ator social que, em diálogo

com a educação, como afirma Angela Maria Scalabrin Coutinho (2009, p. 19), “exige um olhar de valorização das/os bebês enquanto seres humanos competentes”.

Essa mudança de paradigma nos permite compreender que as crianças, desde bebês, são marcados pela pluralidade. Na creche, as singularidades precisam ser escutadas, pois cada ser é único e ao mesmo tempo compõe no coletivo as relações sociais e culturais que deixam marcas. Portanto, não são seres passivos à espera da ação da adulta. As relações que estabelecem entre pares e com as adultas, a todo o tempo na instituição, no convívio social, constroem suas identidades. Segundo Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011, p. 62), “aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos, negras ou brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e pré-escola a condição social de ser criança”.

Muitas vezes nas práticas pedagógicas a questão racial é vista como secundária ou inexistente, principalmente em se tratando de crianças, desde bebês. Márcia Anacleto de Souza (2018, p. 106) chama a atenção para que:

Diante de discursos de igualdade, que perpetuam estereótipos a respeito do negro e sua cultura, indago educadoras e educadores de creches a pensarem as intencionalidades existentes no cotidiano, e a refletirem as mentalidades formadas em torno da questão racial.

Salientamos que o racismo não ocorre apenas pela ação, ele também acontece pela omissão (Lélia Gonzalez, 2020) ou silêncio diante de situações de racismo. O estudo de Fabiana Oliveira (2004) traz importantes contribuições para pensarmos sobre as práticas educativas e a questão racial. Na dissertação, a autora revela as formas diferenciadas como as professoras se relacionam com as crianças negras e com as crianças brancas na creche, sendo que as últimas eram mais “paparicadas”, ou seja, vivenciavam mais momentos de carinho e afeto.

Um processo educacional para crianças pequenas que desconsidera a raça como elemento constitutivo do cotidiano impõe, em especial às crianças negras, várias situações de racismo [...]. Elas envolvem preconceito, discriminação, exclusão, desrespeito, desqualificação e negligência, revelando-se tanto nas interações entre as crianças e seus pares quanto entre os educadores e as crianças. (Lucimar Rosa *et al.*, 2021, p. 28).

A creche como espaço plural é um lugar de luta antirracista que contempla as diferentes culturas e o respeito às crianças, desde bebês, e seus diferentes pertencimentos étnico-raciais. Acreditamos que se faz imprescindível nas instituições educacionais a compreensão de que o conceito de raça foi construído historicamente.

Segundo Kabengele Munanga (2003), “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação”. Esse entendimento do conceito de raça e dos engendramentos do racismo que se manifesta cotidianamente por meio de discriminação.

De acordo com Lucimar Rosa Dias (2015, p. 578), devemos “(re)pensar a educação das relações étnico-raciais, deslocando-a da silenciosa e efetiva reprodução da hierarquização para o empoderamento das crianças discriminadas por seu pertencimento étnico-racial”. A invisibilização das crianças negras concorre para a manutenção do racismo. No âmbito das políticas educacionais no Brasil, a Lei nº 10.639/03 que altera a LDB 9394/96, 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, representa um avanço em relação às demais legislações nacionais e, por meio desta, as creches podem ter acesso a materiais pedagógicos apropriados para bebês e crianças e a formação de professoras deve estar fundamentada na educação das relações étnico-raciais. No entanto, apesar dos avanços em termos legais, há muito que se refletir sobre as práticas pedagógicas e a equidade racial.

No artigo “Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil”, Paulo Vinicius Baptista da Silva e Gizele de Souza (2013) refletiram sobre o “Projeto Etnias” desenvolvido em uma escola de Porto Alegre - RS. O autor e a autora salientam alguns aspectos do trabalho analisado que demonstram que, a partir das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e das DCNEIs (2009), puderam ser observados nesta prática específica e na instituição estudada, as africanidades não se configuraram como centralidade, mas foram incorporadas parcialmente nas práticas.

Cabe também, como professoras, estarmos atentas ao que aponta a escritora feminista Chimamanda Ngozi Adichie (p. 26, 2019), “a história única cria estereótipos, e o problema com estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história”. Quais as histórias estão sendo contadas na escola? A autora nos alerta sobre o perigo da história única sobre o continente africano e por meio de sua história de vida vai desconstruindo tais narrativas.

Essas reflexões sobre as infâncias, geração-idade, gênero e raça rompem com concepções essencialistas e buscam pensar as crianças, desde bebês, como sujeitos localizados em contextos sociais e não como seres abstratos ou idealizados. Isso traz repercussões para a docência. Por isso, buscamos aproximar as leituras feministas e a educação das infâncias e recorreremos às obras de hooks que nos fazem repensar estas relações e trazem aproximações e desafios para transformar a educação de modo a buscar superar as desigualdades.

bell hooks (2019a) defende que o feminismo deveria ser discutido por todas e todos. Fazer parte do cotidiano de formação e reflexões não apenas nas universidades, mas em todos os lugares, tornando essa uma discussão acessível à população como intitula um dos seus livros “O feminismo é para todo o mundo: políticas arrebatadoras”, publicado em língua inglesa no ano 2000. A autora salienta que:

Uma revolução feminista sozinha não criará esse mundo; precisamos acabar com o racismo, o elitismo, o imperialismo. Mas ela tornará possível que sejamos pessoas - mulheres e homens - autorrealizadas, capazes de criar uma comunidade amorosa, de viver juntas, realizando nossos sonhos de liberdade e justiça (hooks, 2019a, p.15).

A Educação Infantil numa perspectiva feminista está pautada na justiça social e se posiciona contrária a todas as formas de opressão que estruturam as desigualdades sociais. Na Educação Infantil podemos resistir e lutar contra as opressões, racismo e sexismo. As crianças, desde bebês, têm muito a nos dizer e de muitas formas manifestam seus conhecimentos, porém, muitas vezes, ainda hoje, não raramente, observamos em instituições práticas estereotipadas que reforçam preconceitos de gênero e raça. Não é possível mais aceitar que sejam naturalizadas dentro das instituições de Educação Infantil, por exemplo, histórias infantis⁵⁵ que coloquem sempre a mulher numa condição de submissão e espera da salvação, que somente acontece com a chegada de um "príncipe encantado". As “princesas” das referidas histórias possuem características de serem brancas e seguem padrões e estereótipos que reforçam o racismo⁵⁶. Ainda, quantas vezes escutamos nas escolas

⁵⁵ Sobre isso ler CECHIN, Michelle Brugnera Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? In: **Revista Zero a Seis**, v. 1, n. 29 p.131-147 | jan-jul. 2014.

⁵⁶ Estudos recentes sobre a branquitude apontam para a importância de trazer à reflexão a branquitude e a Educação Infantil. Ver Dissertação de Cíntia Cardoso - Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis (2018) e Dissertação de Aldia Mielniczki de Andrade - Branquitude na creche: relações

a perpetuação de falas direcionadas aos meninos como “você não pode chorar, porque homem não chora”.

É contra esses, e outros tantos fatos que ainda acontecem na Educação Infantil, que devemos buscar respaldo nos feminismos para transformar e superar as desigualdades presentes na sociedade, pois hooks é enfática em dizer que o feminismo é um movimento contra o sexismo e as opressões.

Ressaltamos ainda que, segundo bell hooks (2019a), uma educação feminista é necessária e urgente, pois sem uma educação de base feminista a formação das pessoas fica relegada ao que é difundido pela mídia patriarcal de massa sobre o feminismo e isso traz entendimentos distorcidos que reforçam o sexismo e deslegitimam as pautas feministas e as colocam como tabu na escola.

As várias perspectivas para compreender as infâncias nos permitem buscar formas diferentes para promover uma Educação Infantil de qualidade, sobretudo, que preza pelos direitos das crianças e de suas infâncias. bell hooks, em suas obras denunciativas, nos mostra que um dos caminhos possíveis para que essa educação não seja utópica é a construção de uma educação feminista não sexista que vise o fim das mais diversas formas de opressão. Com base nesses pressupostos, entendemos que é por meio das infâncias e de suas múltiplas possibilidades que podemos iniciar essa transformação, e isso se concretiza com uma consciência política e práticas pedagógicas não sexistas e antirracistas, ou, como defendemos neste estudo, por meio da construção de Pedagogias Feministas na Creche.

TODXS PUTXS

Quem cê tá pensando que é?
 Pra falar que eu sou louca
 Que a minha paciência anda pouca pra você
 Para de vir me encher

Quem cê tá pensando que é?
 Pra falar da minha roupa
 Do jeito que eu corto o meu cabelo
 Se olha no espelho,
 Você não anda valendo o esfolado do meu joelho esquerdo!

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
 Quero ganhar a luta que eu travei
 Eu quero andar pelo mundo afora
 Vestida de brilho e flor
 Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
 Divide o fardo comigo dessa vez
 Que eu quero fazer poesia pelo corpo
 E afrontar as leis que o homem criou pra dizer

Quem cê tá pensando que é?
 Pra falar pra eu não usar batom vermelho
 Quem cê tá pensando que é?
 Pra maldizer até os amigos que eu tenho
 Vai procurar tua turma e o que fazer
 Que de gente como você o mundo anda cheio
 Quem cê tá pensando que é?
 Quem cê tá pensando que é?

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
 Quero ganhar a luta que eu travei
 Eu quero andar pelo mundo afora
 Vestida de brilho e flor
 Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
 Divide o fardo comigo dessa vez
 Que eu quero fazer poesia pelo corpo
 E afrontar as leis que o homem criou pra dizer

Que se usa decote, é puta!
 E se a saia tá curta, é puta!
 E se dá no primeiro encontro, é puta!
 Se raspa o cabelo, é sapa!
 E se deixa crescer os pelos, é zoadá!
 Se tem pau entre as pernas, é trava!
 Mas se bota salto alto, é santa!
 E se usa 44, é gorda!
 Mas se usa 38, é muito magra!
 Se sai depois das onze, vai voltar arrombada!

Porque ela pediu, né? Tava na cara!
Olha a roupa que ela saiu de casa!
E todo discurso machista continua:
"Menina, você devia usar uma roupa menos curta!"

Eu tenho pressa e eu quero ir pra rua
Quero ganhar a luta que eu travei
Eu quero andar pelo mundo afora
Vestida de brilho e flor
Mulher, a culpa que tu carrega não é tua
Divide o fardo comigo dessa vez
Que eu quero fazer poesia pelo corpo
E afrontar as leis que o homem criou pra te maldizer
Que o homem criou pra te maldizer!

Ekena



7 EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE

Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar a educação feminista como algo importante na vida de todo o mundo.
bell hooks.

A busca por Pedagogias Feministas na creche emerge dos muitos caminhos trilhados ao longo da trajetória pessoal e profissional e dos encontros com muitas pessoas, leituras e práticas que proporcionaram vislumbrar a potência dos feminismos na busca de justiça social.

Consideramos que a (re) aproximação entre os feminismos, especialmente os feminismos subalternos e a educação se faz urgente diante dos avanços no contexto geopolítico global de governos ultraconservadores que investem na subalternização, tanto dos seres humanos em relação aos mercados, como da natureza em relação aos interesses econômicos, e, assim, promovem a ampliação das desigualdades e, dentro destas, as desigualdades de gênero, raça e geração sofrem impactos cada vez maiores. Os feminismos subalternos e a creche, insistimos, necessitam de interlocuções a fim de promover uma educação não sexista e antirracista.

Passamos à análise dos achados, que foram divididos em categorias e organizados como subtópicos, estes perpassam reflexões com olhar interseccional sobre (7.1) A escuta das crianças, desde bebês, relações intrageracionais; (7.2) Adultocentrismo: evidência de opressão intergeracional no cotidiano da creche; (7.3) Sexismo e Racismo nas Práticas Pedagógicas; (7.4) “Feminismo? Não sou muito dessas que queimam sutiã” - as Mulheres da Creche; (7.5) Inter(ações) e (7.6) Feminismos Subalternos em pauta na creche: materiais e formações.

Tanto o racismo quanto o sexismo são categorias plurais e assim devem ser tratadas, o que faz da interseccionalidade uma ferramenta fundamental nesse processo, já que um estudo pode apresentar falhas quando desconsidera os múltiplos fatores que envolvem o objeto investigado, em especial nos estudos de gênero e relações raciais (Oliveira, 2018, p.43).

Procuramos trazer a interseccionalidade nas análises dos achados como forma de compreender os dados gerados.

7.1 A ESCUTA DAS CRIANÇAS, DESDE BEBÊS, RELAÇÕES INTRAGERACIONAIS

Na creche, escutar as crianças, desde bebês, em suas diversas manifestações é um dos fundamentos da docência, quando refletimos sobre a escuta a partir dos feminismos subalternos, apontamos para essa escuta como um pilar das práticas pedagógicas. Como professoras, adultas que somos e que temos consciência das relações intergeracionais e intrageracionais que ocorrem no cotidiano, devemos criar espaços para que as crianças, desde bebês, possam manifestar seus interesses e, com isso, ter uma escuta efetiva destas manifestações. Isso significa pensar no que os feminismos subalternos nos dizem sobre romper com a subalternização das crianças, desde bebês, em relação às adultas e com os essencialismos (feminismos negros, lésbicos, transfeminismo) e aqui trazemos as concepções de criança e infância para dialogar com esses feminismos, bem como sobre a questão de democracia e participação que os feminismos latino-americanos pautam como primordial. Esses debates precisam fazer parte do campo da educação e, especialmente, da creche, pois quanto menores as crianças, mais as relações de ordem geracional as oprimem.

Por isso, durante a pesquisa, buscamos olhar para as crianças, desde bebês, observar suas manifestações, suas relações intra e intergeracionais no cotidiano e também buscamos observar se as professoras escutavam as manifestações das crianças e se estas manifestações tinham repercussão nas práticas pedagógicas destas docentes.

Trazemos nesta seção, nosso olhar para as crianças, desde bebês, pois elas estão na centralidade da docência na creche. Observar as relações das crianças é uma das premissas mais importantes da prática pedagógica.

As interações entre pares das diferentes turmas ocorrem em espaços comuns do CMEI, principalmente no parque, que é o local de encontro entre todas as crianças. Outro espaço de interação entre berçário único e MI acontece nos solários que, como mostramos anteriormente, possui conexão por meio de um portão.

Durante o período das observações nos espaços coletivos do CMEI, como o parque e os solários do berçário único e MI, observamos interações entre bebês e crianças de idades diferentes. Nestes momentos, vemos que as crianças maiores

procuram conversar, principalmente com as/os bebês e demonstram cuidado com eles.

As crianças maiores se agacham na altura das/os bebês e buscam interagir por meio da fala, gestos e olhares. Esses momentos de interações acontecem sem serem planejados intencionalmente para que crianças de diferentes idades possam interagir. As interações entre as turmas acontecem de maneira espontânea entre as crianças nestes espaços de uso coletivo. A seguir, vemos duas bebês que estavam tendo, no CMEI, o primeiro contato com a areia, segundo a professora Celina nos disse, “*ah, vou colocar as bebês na areia. Vou deixá-las se sujarem, elas nunca foram*”. Com frequência, enquanto as/os bebês maiores, que já caminham, estão na areia, estas duas bebês ficam sentadas em tatames com brinquedos, num espaço próximo à sala do M II. A fala da professora Celina, aliada ao gesto de balançar os ombros, mostra que colocar as bebês na areia não foi algo intencionalmente planejado, mas uma atitude que ocorreu naquele momento e a professora não acompanhou, pois enquanto as bebês interagiam com o novo elemento - areia - ela permaneceu distante.

FOTOGRAFIA 19 - CÁSSIA (B)⁵⁷ E IVANA (B) NA AREIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

⁵⁷ Para evidenciar a qual turma cada criança pertence, utilizamos ao lado do nome da criança, entre parênteses, a seguinte legenda: (B) criança da turma do Berçário Único, (M I) criança da turma do Maternal I e (M II) criança da turma do Maternal II.

Assim que são colocadas pela professora Celina na areia, as bebês começam a mexer nela com as mãos. Nenhuma das bebês mostra desconforto com a areia em seu corpo, ao contrário, as duas interagem de pronto com ela. Podemos notar o olhar de Ivana (B) e Cássia (B) para a areia, que passa a ser explorada com curiosidade e atenção. Ivana explora a areia com a mão esquerda, primeiro. Depois passa a explorar com as duas mãos e a areia cai nas suas pernas também. O campo da Educação Infantil afirma a importância da escuta das crianças, desde bebês, conforme Maria Carmem Silveira Barbosa:

A professora, ao observar e escutar as crianças, aprende a perceber a complexidade das suas ações. Sacudir um chocalho aos cinco anos é algo muito diferente de fazê-lo aos cinco meses. A observação serve para que a proposta educacional possa construir processos longos, com sentido e história, para propor ações observando o grupo de crianças. Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar (Barbosa, 2009, p.103).

Nesse sentido, quando aliado ao campo de Educação Infantil, os feminismos subalternos discutem o conceito de subalternidade e quando o trazemos para ancorar as práticas pedagógicas, compreendemos a importância das relações intergeracionais, de escutar com interesse as manifestações das crianças, desde bebês, e do quanto as especificidades da creche se dão nessa dinâmica relacional sem hierarquização geracional.

FOTOGRAFIA 20 - MÃO NA AREIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta imagem, as duas mãos estão na areia, cavando com os dedos aquele elemento novo na busca por descobrir uma nova textura. Na superfície, a areia está seca, logo abaixo, está úmida, o que causa sensações diferentes. O interesse demonstrado por Ivana (B) em manipular a areia, quando visto por uma perspectiva feminista, supera a visão de bebês como seres inferiores.

FOTOGRAFIA 21 - APERTA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta imagem, as mãos apertam a areia, a agarram, enquanto a exploram, agora com o movimento de apertar. Um novo jeito de sentir essa areia que já está por entre os dedos e a palma das mãos.

Ivana (B) aciona outras formas de apreender as possibilidades do novo elemento que começou a conhecer. A atenção e interesse na areia e suas formas de manipulação, quando observadas pelas adultas, trazem pistas importantes sobre os conhecimentos que Ivana e Cássia estão construindo. Porém, a postura de distanciamento da professora, mostra que as crianças são, para ela, outro(a) na construção de saberes.

FOTOGRAFIA 22 - SABOR DE AREIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As mãos que seguram a areia, levam-na até a boca, parte da areia cai pelo corpo de Ivana (B), e ela segue explorando-a com todo o seu corpo, a fim de descobrir esse elemento, sua textura, sabor, temperatura, peso e etc.

Essa experimentação de Ivana, com o corpo todo, aconteceu sem que as professoras do berçário observassem, pois elas estavam na sombra conversando, enquanto Ivana (B) descobria a areia. Uma professora de outra sala, ao flagrar Ivana (B) colocar areia na boca, rapidamente disse para a bebê não fazê-lo.

O interesse de Ivana em explorar a areia, com todos os sentidos, nos mostra o quanto o corpo das crianças, desde bebês, sente, experimenta, vivencia e como esses momentos são ricos quando observamos e escutamos essas manifestações, que nos convocam a pensar outros elementos que devemos trazer para que as crianças explorem nas propostas educativo-pedagógicas.

Uma questão importante que aconteceu neste momento e que pudemos observar foi a presença, próxima de Ivana (B), de meninas do MII, que observaram as ações da bebê e não interferiram. Somente depois, as meninas se aproximaram e começaram a participar da brincadeira com areia.

Nas imagens que seguem, vemos que as crianças do MI se aproximam um pouco mais das bebês e interagem com elas, conversando e brincando com a areia, mostrando a elas como fazer montes de areia e as bebês trocam olhares e interagem

com elas. São momentos ricos de trocas e relações intrageracionais. Acreditamos que propostas educativo-pedagógicas de interações poderiam ser planejadas em diversos espaços do CMEI, como no jardim sensorial, no pomar e gramado. No entanto, para que tais propostas aconteçam seria necessário olhar para essas interações e para a potência desses encontros intrageracionais.

FOTOGRAFIA 23 - INTERAÇÕES INTRAGERACIONAIS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A brincadeira na areia de Cássia (B) e Ivana (B) chamou a atenção de Uria (M I) que passou a replicar os movimentos de pegar a areia e sentir a textura tanto seca, como úmida. Essa interação aconteceu por um longo tempo. Uria (M I), Cássia (B) e Ivana (B) brincam juntas, em movimentos de exploração e relações. Neste sentido, as crianças partilham vivências, não há um lugar epistêmico diferenciado, mesmo que exista uma diferença de idade, Uria (M I) se coloca em posição horizontal em relação à Ivana (B) e Cássia (B).

FOTOGRAFIA 24 - VAMOS BRINCAR JUNTAS?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na fotografia 24, vemos que Evelin (M I) também vem se juntar ao grupo para brincar com a areia. Ela chega calmamente, observa a brincadeira das três meninas e começa a brincar. Uria (M I) faz um monte de areia, Cássia (B) explorou a peneira e funil com areia, vemos as marcas dos dedos deixadas na areia, são marcas dos movimentos exploratórios interessados das meninas que estavam compreendendo as possibilidades de seus corpos. bell hooks (2019) defende que a pedagogia engajada considera a integralidade das estudantes, assim, acredita na união entre corpo e mente e rechaça a separação entre eles. Na creche, as crianças aprendem o tempo todo, em todas as relações e com todo seu corpo, por isso que as interações são fundamentais e, aqui, as meninas nos ensinam sobre a potência que possuem as relações intrageracionais quando as adultas abandonam o seu lugar epistêmico e passam a observar as crianças.

Na sala de referência do berçário registrei momentos de interação entre as crianças da turma, essas interações foram permeadas por escutas. Herbert (B) escutou Ivana chorando, foi até ela e ofereceu a chupeta.

As professoras Celina e Diana estavam realizando as trocas de fraldas e a professora Nara estava em outro espaço da sala. A interação de Herbert (B) com Ivana (B) durou alguns minutos e foi interrompida pela professora Nara que, quando observou Herbert (B) próximo de Ivana, foi até ele e o retirou de perto da bebê. Essa cena nos fez pensar sobre o quanto a escuta e entre as crianças, a relação intrageracional, foi atenta e buscou acolher ao choro, enquanto na visão adulta, a proximidade de Herbert (B) e Ivana representou um perigo, pois a docente o retirou de perto com receio de que ele pudesse, de alguma forma machucar a bebê. Esse receio foi expresso pela professora Nara: *“sai daí Herbert, deixa ela. Não faz ela chorar”*.

Trazemos essa cena, pois nos mostra a potência das relações intrageracionais e o quanto as professoras precisam estar atentas a elas, mas muitas vezes, como neste caso, ao olhar da adulta essas relações escapam e ainda pior, a criança que está em interação com a outra é retirada de perto, pois, na concepção da professora Nara, neste caso, Herbert (B) havia feito Ivana chorar. Essa cena expressa a relação intergeracional, entre adultas e crianças, como uma opressão.

Nessa intervenção da professora Nara, também compreendemos que existe uma expectativa de agressividade em relação ao Herbert (B) que, ao nosso ver, está pautada no entendimento sexista de que meninos são violentos e não agem de forma amorosa e afetiva.

Diante disso, recuperamos a questão que os feminismos negros nos mostram de que mulheres reproduzem o sexismo e nas relações com as crianças, por meio da violência patriarcal (hooks, 2019), bem como, a importância da masculinidade feminista como possibilidade de interações não sexistas.

“Garotos precisam ter uma autoestima saudável. Eles precisam de amor. E políticas feministas sábias e amáveis podem proporcionar a única fundamentação para salvar a vida dos garotos. O patriarcado não vai curá-los” (hooks, 2019a, p. 108). Ao refletir sobre a educação feminista, a autora alerta que as Pedagogias Feministas são para meninas e meninos, temos de buscar desmistificar os estereótipos de violência em relação aos meninos que são construídos como mais um dispositivo para a manutenção da dominação patriarcal.

FOTOGRAFIA 25 - CUIDADO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A posição corporal de Herbert (B) mostra acolhimento para com Ivana (B). Ele está próximo a ela, atento a sua manifestação e busca uma possível forma de acolher a bebê, lhe oferecendo a chupeta (fotografia 26).

FOTOGRAFIA 26 - CARINHO E ATENÇÃO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A expressão facial de Herbert (B) demonstra cuidado e amorosidade para com a bebê, que se sente acolhida com a chupeta. Queremos aqui chamar atenção para a ação acolhedora de Herbert (B), mas pelo fato de estar próximo à bebê que chora,

foi visto pela professora Nara como responsável pelo choro de Ivana (B), como se as interações entre bebês estivessem sempre condicionadas a serem agressivas.

Passamos a pensar sobre as brincadeiras das crianças, desde bebês, no contexto da creche. As brincadeiras são um eixo das práticas, por meio delas as crianças experienciam situações cotidianas, elaboram seus pensamentos, constroem conhecimentos. Ressaltamos que brincadeira não tem gênero, não existem brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas.

No CMEI, as salas de referência possuem brinquedos e, entre estes, as crianças de berçário único e do MI demonstraram gostar muito com bonecas. Nestas salas há bonecas negras de pano e bonecas industrializadas negras e brancas. Com os tecidos que estão disponíveis junto às bonecas, as crianças brincam de enrolar seus bebês, colocam os mesmos para dormir enquanto ninam.

Nestas turmas, meninas e meninos brincam com bonecas, como podemos ver nas figuras 27 e 28, em que aparece Alex (M I) brincando com a sua bebê.

FOTOGRAFIA 27 - VAMOS PASSEAR?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta primeira imagem da brincadeira de Alex (M I), ele está com o corpo inclinado, colocando a sua bebê no carrinho. Notamos que ele possui um tecido na mão esquerda (fotografia 28).

FOTOGRAFIA 28 - VOCÊ VAI NO CARRINHO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta segunda imagem, Alex (M I), após colocar a sua bebê no carrinho, a cobre com um pano, é perceptível o cuidado com que ele arruma a bebê no carrinho (fotografia 29).

FOTOGRAFIA 29 - FELICIDADE



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na fotografia 29, Alex (M I) se posiciona atrás do carrinho de bonecas e projeta seu corpo para começar a empurrá-lo. Ele sorri, enquanto olha, de forma afetuosa, para a bebê.

Essas imagens mostram a alegria e o cuidado de Alex (M I) ao brincar de boneca, explicitando o quanto brincar com bonecas pode ser um momento afetivo para todas as crianças. Porém, muitas vezes, os meninos são impedidos de acessar tais brincadeiras, pois a sociedade sexista em que vivemos não considera essa uma brincadeira apropriada para meninos, o que mostra o peso que o sistema binário de gênero exerce na sociedade. Os brinquedos, como neste caso o carrinho de bebê, são vinculados a cores que expressam sexismo, pois aqueles na cor rosa, geralmente estão vinculados a ações de cuidados e são simbolicamente marcados pela cor que culturalmente é lida como destinada às meninas. O transfeminismo questiona esse binarismo de gênero e afirma que as pessoas não são naturalmente generificadas, mas que existe um processo de produção de gêneros e corpos e que esse processo oprime as infâncias em busca de enquadrá-las dentro do padrão binário de gênero (Nascimento, 2023, p. 41).

No Berçário único observamos também que a brincadeira de bonecas está entre as favoritas (fotografia 30).

FOTOGRAFIA 30 - HORA DO MAMÁ



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na figura 30, Herbert (B) está oferecendo mamadeira à boneca com a qual brinca por um longo tempo. Mesmo com o interesse de meninos e meninas em brincar

com bonecas, essas manifestações são pouco acolhidas pedagogicamente, pois esse tipo de brincadeira não faz parte do planejamento docente.

Nas brincadeiras com as bonecas, as interações entre meninas e meninos se evidenciam e são criadas por elas e eles contextos para que aconteçam.

FOTOGRAFIA 31 - HORA DE DORMIR



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta imagem, meninas e meninos brincavam de casinha, uma das crianças também era a filha na brincadeira, além das bonecas e urso de pelúcia que também representavam as filhas na brincadeira. As relações intrageracionais entre meninas e meninos no Berçário e Maternal I ocorrem o tempo todo, as brincadeiras são integradas e não há uma diferenciação entre a escolha de brinquedos ou brincadeiras entre gêneros. As crianças brincam juntas e criam várias possibilidades.

FOTOGRAFIA 32 - CANÇÃO DE NINAR

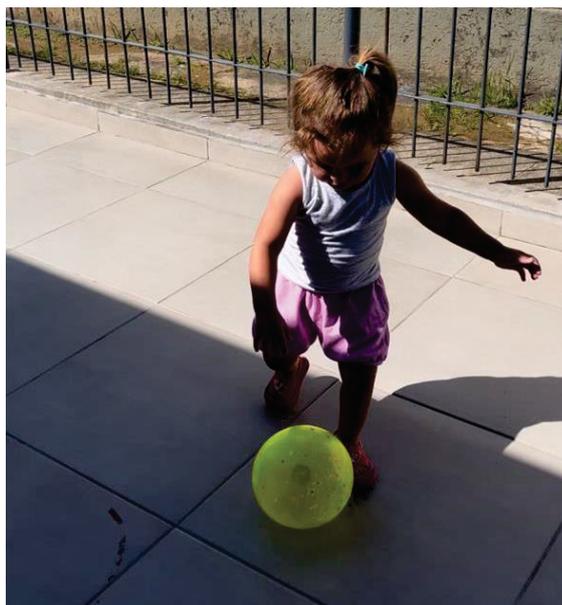


FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta foto, as crianças colocam as bonecas uma ao lado da outra e a brincadeira representa o momento do sono delas. As interações nestas brincadeiras entre meninas e meninos que brincam de bonecas são ricas e nos mostram que o brincar generificado é uma construção arbitrária produzida pela sociedade adulta e patriarcal.

As imagens nos mostram as crianças brincando com todas as materialidades sem diferenciar ou atribuir gêneros binários aos brinquedos e brincadeiras.

FOTOGRAFIA 33 - JOGO DE BOLA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nesta tarde, Leandra (M I) jogou bola por um longo tempo sozinha, depois convidou a pesquisadora para jogar junto e assim fizemos. Algumas crianças também participaram do jogo no solário. Na fotografia 34, vemos a Kátia (M I) brincando com carrinhos.

FOTOGRAFIA 34 - ESTACIONAMENTO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Podemos observar que Kátia (M I) brinca com vários carrinhos coloridos, aqui podemos ver que os carrinhos não possuem a cor rosa, os brinquedos que são vistos como “brinquedos de meninos”, raramente possuem a cor rosa. Essa é uma marca sexista que os brinquedos possuem, carros são colocados neste lugar do masculino, como se para as mulheres não fosse uma possibilidade. Ainda sobre a questão das cores na imagem, as três meninas usam roupas com tonalidades preponderantemente rosa. Essas materialidades e suas paletas de cores reforçam concepções sexistas. Vemos que Kátia (M I) brinca com os carros, pois as crianças de berçário e maternal I ainda lutam contra a binaridade, porém veremos adiante que quanto maiores forem as crianças, mais a colonização binária do gênero influencia suas escolhas por brinquedos e brincadeiras que carregam e fortalecem o sexismo e as práticas pedagógicas reproduzem isso.

FOTOGRAFIA 35 - COZINHANDO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Plínio (B) e Virginia (B) brincam de fazer comida, a brincadeira com as panelas e utensílios de cozinha envolveu toda a turma. Algumas brincavam de fazer comida, outras de banda de música fazendo sons altos e as professoras, algumas vezes, reclamavam, mas enquanto os objetos estavam à disposição, a brincadeira prosseguiu.

- *Não bate! Não bate. A Vanessa chegando não vou mais falar para parar de bater (risos). (Professora Celina). (Registro do Diário de Campo, 11 de abril de 2024).*

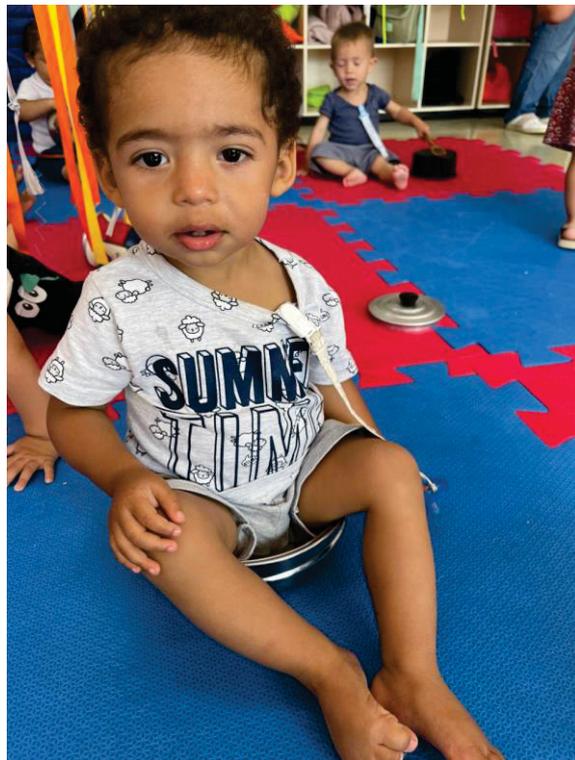
Foi a primeira brincadeira em que não havia somente brinquedos de plástico, porém apenas em uma observação estes objetos foram disponibilizados às crianças. A reclamação do barulho feito com os objetos indica que esse, possivelmente, seja o motivo pelo qual esses brinquedos não fiquem à disposição das crianças.

Entretanto, com esses objetos (panelas, colheres de metal e de pau, escorredor, tampas de metal etc.), as crianças brincaram de distintas formas, algumas batiam as colheres na panela virada para baixo, como se fosse um bateria ou duas tampas como se fossem pratos de uma banda, outras subiram em cima das panelas e outras, como Plínio (B) e Virginia (B), brincaram de fazer comida. As duas crianças

permaneceram nessa brincadeira por bastante tempo, ofereceram comida para as outras crianças e para a pesquisadora. Na brincadeira, como podemos ver, quanto menores as crianças, menos sexistas são as brincadeiras, também essas envolvem o brincar juntos de meninas e meninos, porém as crianças de 3 a 4 anos já apresentam diferentes posturas, tanto nas brincadeiras, quanto no tipo de brinquedos que escolhem. Por meio dos dados da pesquisa, pensamos que isso ocorre pelo reforço da cultura sexista tanto nas práticas pedagógicas, quanto na sociedade e relações familiares que fortalecem os binarismos de gênero.

Os feminismos latino-americanos afirmam que todas as mulheres devem ter suas vozes escutadas, trazendo essa premissa para a creche, dizemos que todas as vozes e manifestações das crianças, desde bebês, devem ser escutadas, a partir disso, se deve planejar as propostas educativo-pedagógicas. Mas o que vimos foi a expressão de incômodo com o barulho manifestada pela professora, que não compreendeu que as crianças estão experienciando os movimentos, explorando os sons à medida que batem com mais ou menos força na panela etc. Foram várias possibilidades criadas pelas crianças com essas materialidades, que poderiam ter conduzido a reflexão e o planejamento de outras propostas.

FOTOGRAFIA 36 - O QUE SERÁ QUE CABE AQUI?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Herbert (B) resolveu testar se conseguia sentar-se no corredor de macarrão e usou para brincar de tomar banho, enquanto Marcos, ao fundo, bate com a colher de pau na panela, produzindo som de bateria. Quando pensamos nas brincadeiras das crianças, temos de pensar nas materialidades que oferecemos a elas.

As materialidades são importantes na construção de práticas pedagógicas democráticas e não discriminatórias, ter brinquedos que trazem representatividade para as crianças é importante para superar padrões eurocêntricos. Bonecas negras são importantes para que as crianças se identifiquem e se vejam representadas. Neste sentido, no CMEI, existem muitas bonecas negras, algumas de tecido e de outros materiais que fazem parte do cotidiano de brincadeiras. Quando escutamos as crianças percebemos a importância da representatividade, as crianças negras procuram as bonecas negras para brincar, pois essas são as únicas materialidades que trazem representatividade nas salas.

Os livros nas salas de referência são majoritariamente com ilustrações de personagens brancos, observamos que há um apagamento das diferenças étnico-raciais tanto nas propostas educativo-pedagógica e nas materialidades, com exceção das bonecas negras. Os feminismos negros enfatizam a importância de lutar contra o racismo dentro do feminismo hegemônico, que coloca gênero como ponto principal e não considera o marcador racial. Lélia Gonzalez (2020, p. 119) chamou esse “esquecimento” de racismo por omissão. Pensamos que no caso da creche também acontece esse racismo por omissão que não é um “esquecimento”, mas uma escolha ancorada no mito da democracia racial.

É a isto, justamente, que se chama de racismo por omissão. E este nada mais é do que um dos aspectos da ideologia do branqueamento que, colonizadamente, quer nos fazer crer que somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental, eurocêntrico. Ao lado da noção de “democracia racial”, ela aí está, não só definindo a identidade do negro como determinando o seu lugar na hierarquia social; não só “fazendo a cabeça” das elites ditas pensantes como a das lideranças políticas que se querem populares, revolucionárias (Gonzalez, 2020, p. 190).

Assim compreendemos que se as crianças fossem escutadas, caso seus interesses fossem levados em consideração, as práticas pedagógicas teriam as relações étnico-raciais como um dos aspectos centrais das ações cotidianas.

FOTOGRAFIA 37 - BONECAS NEGRAS E A REPRESENTATIVIDADE



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na fotografia 37, Evelin (M I) está carregando a filha pela sala, havia à disposição várias bonecas, entre elas bonecas negras e brancas, bonecas bebês. Evelin (M I) escolheu brincar com a boneca negra e outras crianças com as bonecas Barbie, que foram doadas ao CMEI pela professora Maria. Segundo ela, as Barbies eram de sua filha, que agora está adulta e por isso ela as trouxe para o CMEI.

Segundo Lucimar Rosa Dias (2015, p. 583):

O mesclar do imaginário com a realidade, construídos nas e pelas culturas infantis, nas quais as crianças estão mergulhadas e nos mergulham, precisam estar permeados de elementos das heranças culturais afro-brasileiras para que elas possam compor o universo de suas invenções de modo menos monolítico e mais plural, mais rico, menos eurocêntrico e mais multicultural.

Nesse sentido, é necessário rever o currículo da educação infantil e perguntar quais têm sido as oportunidades oferecidas nas instituições para que as crianças adquiram múltiplos referenciais para pensarem a vida (Dias, 2015, p. 583).

A reflexão da autora sobre discutir as materialidades, que são oferecidas às crianças e as propostas educativo-pedagógicas, que são planejadas pelas professoras, tem relação com os feminismos negros e as suas lutas por

representatividade e contra os universalismos que são a marca do feminismo hegemônico branco, eurocêntrico. Porém, quando a professora Maria trouxe para o CMEI as bonecas Barbie, isso representa exatamente o oposto do que os feminismos subalternos defendem e com os quais concordamos. As bonecas Barbie reforçam padrões estéticos brancos hegemônicos e toda a sua linha de brinquedos reforça estereótipos sexistas.

FOTOGRAFIA 38 - VOCÊ QUER PAPÁ?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Aline (M I) está concentrada brincando de alimentar sua filha, mas a brincadeira foi interrompida minutos depois pela professora Maria, que estava saindo da sala de berçário e voltando para sala do M I. Nos breves momentos em que a professora Maria não percebeu que Aline (M I) havia ficado no berçário, a menina conseguiu seguir brincando sem nenhuma outra preocupação. Os olhos de Aline (M I) demonstram a atenção com que oferece a “comida” a sua bebê, o brincar precisa ser levado a sério. Mas, na perspectiva adultocêntrica, o brincar é visto como um passatempo para as crianças. Ainda vemos nesta imagem que as cores do prato e talher trazem a predominância de cores atribuídas às mulheres e apresentam o sexismo nos brinquedos.

FOTOGRAFIA 39 - VAMOS LER?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As crianças gostam muito de livros, na imagem acima, elas deitam-se se deitam no colchonete para ler. Diante do interesse das crianças por histórias, cabe nos perguntarmos sobre quais livros estão sendo disponibilizados a elas? Essa questão traz muitas implicações para as práticas pedagógicas, pois a qualidade dos livros e a diversidade destes se faz primordial quando pensamos na educação não sexista e antirracista.

Ao longo da pesquisa, observamos contações de histórias, algumas vezes, nas três turmas, mas nenhuma história abordou questões étnico-raciais ou sexistas. Lélia Gonzalez publicou, em 1982, no *Jornal Mulherio*, a coluna intitulada “De Palmares às escolas de Samba, tamos aí” e foi publicado posteriormente em 2020 no livro *Por um feminismo Afro-latino-americano* de Lélia Gonzalez, organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. No qual Lélia Gonzalez sinaliza a ausência da questão racial nos livros. Ela diz:

Estamos cansados de saber que nem na escola nem nos livros onde mandam a gente estudar se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro e do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.

E o que é que fica? A impressão de que só os homens, os homens brancos, social e economicamente privilegiados, foram os únicos a construir este país. A essa mentira tripla se dá o nome de: sexismo, racismo e elitismo. E como ainda existe muita mulher que se sente inferiorizada diante do homem, muito

negro diante do branco e muito pobre diante do rico, a gente tem mais é que tentar mostrar que a coisa não é bem assim, né? (Gonzalez, 2020, p. 174).

A autora, há mais de quarenta anos, trazia reflexões sobre o apagamento da cultura africana e afrobrasileira na escola e, em nossa pesquisa, observamos que o CMEI segue tendo práticas pedagógicas que desconsidera a presença das pessoas negras na construção do Brasil e que as formas de resistência e luta contra a escravização são omitidas. Com isso, vemos que a manutenção do racismo segue sendo fortalecida no âmbito educacional. Podemos dizer que, as práticas que apagam a cultura negra, reforçam o eurocentrismo e a branquitude.

Para finalizar esta seção, trazemos um dado que identificamos durante a pesquisa e que nos faz pensar ainda mais sobre a importância de refletir e fazer propostas educativo-pedagógicas que abordem questões de gênero e sexismo com base nos feminismos subalternos.

Nas turmas de Berçário único e M I, meninas e meninos brincam de bonecas, bolas e carrinhos e interação com as materialidades sem distinção, a partir do M II, no contexto pesquisado, pode ser observada uma diferenciação entre os brinquedos que meninas e meninos brincam. Essa diferença reside na escolha de brinquedos marcados pelos binarismos atribuídos socialmente ao gênero e aos papéis de gênero.

No M II, as meninas brincam com as bonecas, raramente os meninos se envolvem em brincadeiras de bonecas e quando são disponibilizadas somente bonecas, a maioria dos meninos brincam de correr. Essa situação observada em diferentes momentos, nos leva a refletir sobre o quanto a cultura sexista foi sendo imposta para as crianças.

No contexto do CMEI, a partir dos 3 anos, as crianças definem quais brincadeiras e brinquedos seriam para meninas ou meninos. Isso para nós é algo muito sério, pois não existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos. Mas, se ampliarmos essa reflexão, quantas vezes ao entrar em uma loja para adquirir brinquedos a primeira pergunta que as/os atendentes nos fazem é se o brinquedo é para menina ou menino. A depender da resposta são dirigidos para um lado ou outro da loja. Isso já aconteceu inúmeras vezes com a pesquisadora. Existe uma cultura binária de gênero e uma indústria que separa o que é de menina e menino e, atualmente, essa binaridade começa a ser tecida ainda no útero com os chás de revelação, como discutimos.

Os padrões de gênero são impostos às crianças muito cedo e aos três anos, estas já diferenciam nas ações e, inclusive, nas falas o que seria coisa de menino e coisa de menina. Também identificamos esse binarismo e a polícia do gênero, como diz Paul Preciado (2013), nas práticas pedagógicas, como nas situações de chamada, nas rotinas que separam meninos e meninas. Consideramos essa uma questão muito importante e, por isso, pautamos a urgência de Pedagogias Feministas na creche.

Antes da reunião com as famílias iniciar, fui até a porta da sala do M II e Nívia veio conversar comigo.

Nívia: Olha essa bola? É do parque. É dos meninos.

Pesquisadora: Você gosta de bola?

Nívia: Não.

Após este breve diálogo, Nívia sai e vai para os tatames brincar com os livros. (Notas do Diário de Campo, 14 de março de 2024).

Nessa conversa, Nívia (M II) expressa que a bola é dos meninos. Essa afirmação da criança, seguida das observações, reafirma o que dissemos sobre a diferenciação feita por elas do que seria brinquedos para meninas e para meninos. A seguir, trazemos um excerto do Diário de Campo que dialoga com o que estamos refletindo.

As crianças do M II estavam brincando, enquanto observávamos a brincadeira, Melissa que brincava de casinha se aproxima da pesquisadora e diz:

- *Só a mamãe lava roupa (Melissa).*
- *O papai não lava? (pesquisadora).*
- *Não (Melissa).*
- *Por que o papai não lava? (pesquisadora).*
- *Por que não (Melissa).*

Após isso, Melissa se afasta da pesquisadora. Essa conversa com Melissa me fez pensar sobre como as crianças fazem leituras sobre o mundo e como essas interpretações trazem para elas e reforçam que tarefas relativas ao cuidado são atribuições das mulheres (Registro no Diário de Campo, 15 de maio de 2024).

Este diálogo mostra que a menina de 3 anos observa o contexto familiar e identifica papéis sociais que são distintos para mulheres e homens, a maternagem e a paternagem feminista, como nos coloca bell hooks (2017), implica a não violência contra as crianças, seja essa violência física, psicológica ou verbal e também em relação à construção de um ambiente não sexista na família.

No M II, a divisão das brincadeiras se torna evidente, meninas e meninos pouco interagem nas brincadeiras. Neste sentido, observamos que as escolhas das brincadeiras e brinquedos passam a estar vinculadas ao binarismo de gênero. A imagem a seguir, mostra o único registro que capturamos de um menino do M II brincando com bonecas durante todo o período que observamos. Neste dia, observamos Antônio (M II) brincando sozinho com a boneca, havia meninas próximas a ele, mas estas brincavam entre elas sem interagir com ele, que ficou imerso em sua ação de vestir sua boneca e depois a fazer dormir (fotografia 40).

FOTOGRAFIA 40 - BEBÊ



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os feminismos subalternos desafiam os padrões impostos aos gêneros e propõem uma masculinidade feminista. As práticas pedagógicas, quando buscam uma educação não sexista e antirracista, se importam com as crianças, escutam suas manifestações e refletem sobre as formas como o sexismo se apresenta para, a partir disso, pautar no cotidiano uma educação não discriminatória.

FOTOGRAFIA 41 - TRANSGREDIR



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As crianças brincavam com bonecas e livros na sala há alguns minutos. As professoras pediram para que guardassem estes brinquedos, pois iriam para o solário. Rapidamente, ao som da música de comando, as crianças guardam os brinquedos, mas uma das meninas permaneceu com a boneca. As professoras não perceberam que ela ficou com a boneca e a levou para o solário, onde brincou com as colegas com a boneca. Achei muito interessante que as crianças descumpriram a determinação das professoras para continuar com a brincadeira (Notas do Diário de Campo, 18 de abril de 2024).

As transgressões das crianças mostram a resistência destas diante do adultocentrismo presente nas práticas pedagógicas no CMEI. Consideramos importante trazer uma reflexão que fizemos durante a observação. Será que as professoras teriam tido outra atitude em relação à transgressão da menina, caso quem tivesse levado a boneca sem autorização para o solário fosse uma criança negra ou se fosse um menino? Não podemos responder a essa questão com certeza, porém, diante das situações de racismo e sexismo que observamos, tendemos a pensar que a reação das professoras seria outra.

FOTOGRAFIA 42 - ESCONDERIJO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As professoras Maria e Marta estavam realizando as trocas de fraldas, a professora Vanuza estava no intervalo de café. As crianças estavam brincando com peças de encaixe, mas algumas encontraram E.V.A no balcão. As crianças, cientes de sua transgressão ao pegar os pedaços de E.V.A, foram para debaixo da mesa. Enquanto as professoras estavam no trocador e não perceberam a transgressão, as crianças brincavam e sorriam, havia uma solidariedade entre as meninas e meninos (fotografia 43).

FOTOGRAFIA 43 - VEM AMIGO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A ação das crianças de procurar um esconderijo, embaixo da mesa, para brincarem longe da “fiscalização” das professoras, nos informa que elas compreendem que existe um contexto geracionalizado, como Leena Alanen (2009) define dentro da ordem geracional. As crianças transgridem o adultocentrismo que interdita suas brincadeiras e constantemente tenta colonizar as vivências delas, as colocando num lugar epistêmico de subalternização.

Nessa categoria, trouxemos a centralidade das escutas das crianças e suas interações para como pressuposto das Pedagogias Feministas, os interesses das crianças, desde bebês, precisam ser considerados. Os feminismos subalternos nos mostram a importância da escuta das/os subalternas/os.

A próxima seção deste capítulo traz a discussão sobre o adultocentrismo, os dados são referentes às relações estabelecidas nas três turmas pesquisadas.

7.2 ADULTOCENTRISMO: EVIDÊNCIA DE OPRESSÃO INTERGERACIONAL NO COTIDIANO DA CRECHE

O adultocentrismo está para as crianças, desde bebês, assim como o machismo está para as mulheres. Vivemos em uma sociedade machista que subjuga as mulheres e tenta inferiorizá-las diante dos homens nas mais diversas situações. Quando pensamos em feminismos na creche e o repensar das práticas pedagógicas, buscamos refletir sobre aquelas que escutem as crianças, desde bebês, como dissemos.

Nesse sentido, a geração é um marcador importante para pensarmos as relações no interior da creche. Estas se expressam nas relações entre as adultas e as crianças, desde bebês. Os feminismos subalternos, ao tensionar as relações intergeracionais, especialmente na perspectiva adultocêntrica, tematizam a produção do Outro(a) que ocorre na ordem geracional. Dito de outro modo, assim como o feminismo hegemônico produz narrativa que marginaliza quem não faz parte do norte global, o adultocentrismo produz as infâncias e crianças como o que falta em relação ao conhecimento. Neste sentido, para essa perspectiva, a geração - infância, composta por crianças, precisa ser submissa aos adultos que seriam dotados de racionalidade e precisariam protegê-las e prepará-las para o futuro.

De acordo com as autoras Letícia Carolina Nascimento, Vanessa Nunes dos Santos e Shara Alana Costa Adad (2022, p. 321-322):

Percebe-se que o desejo de proteger a infância produz discursos de controle, a proteção da infância, como foi pensada na Europa, atendia aos interesses de manutenção de determinado modo de ser/estar no mundo, destarte, (re)produzia hierarquias e desigualdades sociais. Enquanto no Brasil e na América Latina interessava conhecer os modos como a infância era compreendida na Europa, pois esta visão de mundo seria empreendida no processo de colonização. A concepção de infância no Brasil também se desenvolve perpassada pelo desejo de controle dos corpos infantis (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 321-322).

Os feminismos subalternos nos fazem pensar sobre o lugar epistêmico e a violência epistêmica que, numa concepção adultocêntrica, busca promover a colonização das crianças. Assim, defendemos que a prática pedagógica e a formação docente precisam desaprender as perspectivas docentes tradicionais que pretendem governar as infâncias. Deste modo, “Pensar as infâncias em suas singularidades requer romper com a distribuição desigual de poder entre elas e os adultos, romper com a tutela silenciosa, com as hierarquias (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 327)”.

Buscamos olhar para as práticas refletindo se as crianças, desde bebês, são o centro do planejamento como prevê as DCNEI (2009). O adultocentrismo, definido por Fúlvia Rosenberg (1976), no espaço da creche pesquisada está evidente nas mais diversas situações, por exemplo, na organização dos espaços e materialidades e nas relações intergeracionais cotidianas.

Na primeira visita, em que conversei com a diretora da instituição, ela me apresentou os espaços. Segue um registro deste momento:

Visitei a cozinha, sala das professoras, onde fazem os intervalos, a sala da permanência, em que realizam reuniões e planejamentos, os jardins de mel, que ficam no pátio lateral e me chamaram a atenção para o fato de que a instituição tem muita vida, muitas árvores e plantas. As paredes e portas possuem produções das crianças, principalmente nas salas das turmas de pré-escola. Não há materiais decorativos de E.V.A. na instituição.

Seguindo a incursão pelo CMEI, visitamos o parque que é amplo e com muita areia. E a horta será revitalizada, pois nas férias ficou sem cuidados. (Notas do Diário de Campo, 29 de fevereiro de 2024).

Minha primeira impressão da instituição foi a melhor possível, visualizar nos espaços externos tantas possibilidades e tanta riqueza de experiências para as crianças, desde bebês, foi algo que, *a priori*, trouxe expectativas sobre a escuta e participação delas nas práticas pedagógicas, que é um dos pressupostos dos feminismos latino-americanos. Estes defendem a autonomia e a emancipação como princípios fundamentais.

Durante as observações registrei a cena da professora Celina realizando o plantio de mudas de flores ao lado do solário. As mudas haviam sido trazidas do horto municipal pela diretora Lenir e eram em grande quantidade (fotografia 44).

FOTOGRAFIA 44 - QUANTIDADE DE MUDAS DE FLORES



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A fotografia acima permite verificarmos a quantidade expressiva de mudas de flores a que o CMEI teve acesso, porém as crianças não participaram do plantio e a busca pelas mudas não partiu do seu interesse. Foi uma ação das adultas para adultas/os, sem envolver as crianças, mesmo quando estas manifestaram interesse e curiosidade.

Foi uma ação realizada no CMEI sem intencionalidade pedagógica e/ou relação com as crianças, salientamos que a fotografia 44 mostra apenas uma parte da quantidade de mudas. A seguir, o relato do diário de campo:

O MI estava no solário brincando, observei que as crianças estavam próximas à grade para observar a professora Celina plantar mudas de flores nos pneus. A professora Maria se aproximou também, as duas professoras

conversaram, mas em nenhum momento se cogitou a participação das crianças no plantio (Notas do Diário de Campo, 20 de março de 2024).

Mesmo com o interesse manifesto das crianças do M I de participar do plantio, as professoras não consideraram a participação delas. Percebi que o plantio ser realizado somente pela professora é algo naturalizado entre as docentes.

A organização dos espaços externos não é vista como uma questão pedagógica e nos parece mais uma demanda das adultas, ou seja, realizada pelas docentes para o olhar das demais pessoas adultas, como as famílias e outras pessoas que visitam a instituição. Como foi o caso da pesquisadora que se encantou com os espaços externos, sem saber que estes quase não eram acessados pelas crianças. Uma questão que mostra que a demanda é das adultas diz respeito à fala da professora Celina, que se intitula a “jardineira do CMEI” e que expressa o seu gosto por plantar.

Aqui fica explícito o adultocentrismo que está presente no cotidiano da creche, as crianças não têm suas vozes escutadas, são subalternizadas em relação às adultas, professoras que organizam os espaços externos, pois algumas dessas ações de organização do espaço externo estão atrelados ao Programa de Pesquisa-ação na Escola (PAE) da SME, que contempla projetos de pesquisa-ação nas instituições e estes devem partir do interesse das crianças. Pelo desenvolvimento do projeto, as docentes recebem um valor em dinheiro.

Os projetos que as professoras desenvolveram no PAE em 2023 são relacionados aos ambientes externos, em 2024, seguem os projetos de horta e teve o projeto sobre “elementos mágicos” do M II que, segundo a professora Carla, partiu do interesse das crianças bem pequenas sobre bruxas e que foi contemplado pelo PAE para ser desenvolvido. Segundo as docentes, estes projetos partem do interesse das crianças, mas como vimos elas pouco participam, o que demonstra que a relação intergeracional no CMEI está marcada pelo adultocentrismo.

Na fotografia 45, as crianças se mostram interessadas pela ação da professora Celina que planta mudas de flores. Os corpos das crianças, com as pernas em posições de descanso, a cabeça levemente inclinada para baixo, dirigindo o olhar para a ação que está sendo realizada, evidenciam o interesse delas.

FOTOGRAFIA 45 - CRIANÇAS OBSERVAM A PROFESSORA PLANTAR FLORES



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A interação das crianças com a terra, a água e os utensílios necessários para o plantio, bem como acompanhar o crescimento das plantas são relações interessantes de serem pensadas em conjunto com elas. A experiência de tocar a terra, sentir a água, brincar com estes elementos se constituem em vivências importantes. Mesmo próximas fisicamente das plantas, as crianças são privadas dessas experiências, ao invés de contatos com elementos da natureza, elas seguem cotidianamente tendo contatos prioritariamente com objetos e brinquedos em materiais feitos de plásticos.

FOTOGRAFIA 46 - PLANTIO DE FLORES E CONVERSA ENTRE AS PROFESSORAS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os registros mostram o interesse das crianças em relação ao plantio das flores, mas as professoras não interagem com elas sobre isso, ao contrário, a conversa das professoras gira em torno de assuntos referentes a trocas de horário de permanência. Algumas crianças buscam chamar as professoras para conversar, mas não são ouvidas e seguem observando a cena. Leena Alanen (2009) discute sobre a importância de apreender nas relações o ponto de vista das crianças, isso nos leva a pensar sobre essa ausência de escuta das crianças no CMEI. As práticas adultocêntricas são observadas em diversos momentos e oprimem as crianças.

Verificamos que o plantio das flores ocorre em momentos distintos e em nenhum deles há participação das crianças. Qual o significado de deixar um espaço externo com tantas espécies de plantas se as crianças não participam do plantio e não acessam esse espaço?

A pesquisadora feminista Léa Tiriba (2024) nos fala sobre a importância de desemparedar as infâncias.

Um caminho potente é o de apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizam como bons encontros. Elas estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente, em espaços abertos, com a terra, com a areia, com a água, com os animais, como também com as pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências musicais, plásticas, contato corporal (Tiriba, 2024, p. 197).

O CMEI é espaço de vivências e experiências de crianças, desde bebês, e pessoas adultas (professoras, profissionais da educação e famílias), por isso, se pressupõe a participação de todos/as, mas vimos que em relação aos espaços externos, a marca adultocêntrica está expressa fortemente. As crianças, desde bebês, têm sua ação nestes espaços restrita e não participam de sua construção. Evidenciamos ausência de um trabalho intencionalmente integrado à proposta pedagógica da unidade.

A perspectiva dos feminismos subalternos está pautada na escuta e participação, assim, a relação destes feminismos com as práticas pedagógicas busca tensionar a reflexão sobre posturas e práticas adultocêntricas. A participação efetiva das crianças, desde bebês, se torna uma premissa fundamental quando trazemos para a creche pressupostos feministas. Os feminismos latino-americanos trazem como central em suas lutas a questão da participação, da democracia para a construção da autonomia.

Conforme Ana Cristina Coll Delgado e Marta Nörnberg (2013), a participação e centralidade das crianças, desde bebês, precisa estar expressa intencionalmente em todo o ambiente, nas relações e constar do planejamento pedagógico.

Os espaços internos das salas de referência e solários são amplos, mas estão repletos de materialidades com as mesmas texturas, principalmente brinquedos e objetos de plástico e a maioria fica guardada em armários fechados, inacessível às crianças, desde bebês. As professoras oferecem às crianças, desde bebês, os brinquedos, demonstrando que as escolhas são feitas pelas adultas. Isso demonstra, mais uma vez, o adultocentrismo que impera nas relações e práticas pedagógicas cotidianas.

Observamos que as práticas pedagógicas são geralmente marcadas por rotinas fixas e com a disponibilização de materialidades que se repetem, são jogos de encaixe de diversas formas, mas todos em material plástico; brinquedos como bonecas em borracha ou pano; carrinhos e bolas em plástico e livros. As interações das professoras com as crianças, desde bebês, durante o brincar, são limitadas,

geralmente elas permanecem numa espécie de “vigilância” apenas observando e chamando atenção quando ocorre alguma disputa por brinquedo. Em uma das observações participantes, registramos a seguinte imagem (fotografia 47).

FOTOGRAFIA 47 - O QUE AS PROFESSORAS FAZEM ENQUANTO AS CRIANÇAS BRINCAM?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As professoras Carla e Rosa estão no tatame próximo das crianças, mas não interagem com elas, ao contrário, a professora Carla está com o celular nas mãos.

Na sala do maternal II estava realizando a observação, neste dia fui durante a tarde, as crianças brincavam com peças de encaixe e outros materiais que foram disponibilizados pelas professoras. Observo que, mesmo com as prateleiras de brinquedos dispostas na altura das crianças, elas não podem pegar os brinquedos que querem. As professoras entregam os brinquedos e quando as crianças tentam pegar outro brinquedo, elas interferem impedindo. As professoras Carla e Rosa não interagem com as crianças durante a brincadeira, elas ficam perto delas, mas ao invés de interagir com as crianças, elas usam o celular. A professora Carla chama a professora Rosa e diz:

- *Olha achei aqui no Instagram um conjunto de plush que vai do tamanho P ao GG por R\$69,90.*
- A professora Rosa se aproxima para observar e a professora Carla completa:*
- *O mais legal é que fazem do P ao 54.*

As professoras seguem com o celular enquanto as crianças brincam, durante a observação permaneci perto da porta de entrada da sala de referência (Registro do Diário de Campo, 15 de maio de 2024).

FOTOGRAFIA 48 - COMPRAS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A fotografia 48 demonstra que as professoras direcionam a atenção aos celulares e não interagem com as crianças. Mesmo com a aproximação da criança, a professora segue com foco no celular. Aqui, outra questão surge que merece atenção, a criança que se aproxima é uma menina parda, em várias situações verificamos que as crianças pretas e pardas são as que menos recebem atenção e isso está presente neste registro também. Cida Bento (2022, p.12) relata que “a escola não era um dos ambientes mais acolhedores para crianças negras como nós. Por anos, me senti invisível na sala de aula, como se não fizesse parte daquele lugar”. A fala da autora é retratada na cena da foto quando as professoras Carla e Rosa, mulheres brancas, ignoram as crianças negras, isso faz parte do pacto da branquitude.

As relações intergeracionais adultocêntricas foram observadas durante os momentos de trocas de fraldas. Algumas vezes, nos momentos em que as crianças brincam, as professoras estão envolvidas com as trocas de fraldas. Muitas vezes as crianças são retiradas da brincadeira, erguidas para serem trocadas, sem que seja respeitado seu momento de brincadeira, ou seja, as professoras chegam por trás da criança e a retiram do que estava fazendo sem falar nada e a levam para o trocador.

Ou chegam por trás da criança, mexendo na fralda para ver se precisa ser trocada, como se o acesso ao corpo da criança pudesse ser feito sem solicitar permissão a ela. Um ponto relevante sobre essa questão que buscamos mostrar é que os momentos de trocas de fraldas, sono, alimentação são momentos pedagógicos na creche. As crianças, desde bebês, no contexto pesquisado, não possuem suas vontades respeitadas, estas/es são retiradas/os das brincadeiras ou outra ação que estejam realizando, o tempo das adultas se sobrepõe ao das crianças. A relação de opressão geracional se mostra nestas situações de forma direta.

O brincar no contexto pesquisado parece ser algo prescritivo, as crianças acessam os brinquedos disponibilizados pelas professoras, enquanto são trocadas as fraldas, organizadas as agendas, organizados recursos e materiais, enfim, o brincar visto como um apêndice e não como eixo das práticas.

Ainda sobre a questão das trocas de fraldas, registramos a imagem a seguir (fotografia 49).

FOTOGRAFIA 49 - TROCA DE FRALDAS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na imagem 49, vemos a bebê Eloísa (B) puxando a roupa de Marcos (B), nesta ação, vimos que Eloísa (B) demonstra estar observando a fralda do colega, ela faz isso com outras/os bebês da sala. Cabe destacar que, no canto superior da foto, a professora Diana está levando outro bebê para trocar as fraldas e a professora Celina está na sala de referência (pelo espelho podemos verificar que ela está com o celular nas mãos). Trouxemos esta imagem, pois ela mostra a forma como as/os bebês vivenciam as trocas e mostra o acesso aos seus corpos. Neste caso, a bebê Eloísa (B) está reproduzindo uma ação das professoras e podemos ver o desconforto do bebê Marcos (B). A professora Celina está próxima de Eloísa (B) e Marcos (B), e chama a atenção de Eloísa (B) com o intuito de que ela não realize tal ação, porém as próprias docentes utilizam-se desta forma de acesso aos corpos das crianças, sem que isso seja questionado por ninguém.

Mesmo com toda a opressão geracional que sofrem, as crianças, em alguns momentos, encontram formas de transgredir as normatizações adultas e inventam formas de brincar, mesmo quando o acesso está cerceado. Vejamos a seguir uma situação que ocorreu no solário do MI em que brincavam de forma integrada bebês do Berçário único e crianças do MI.

FOTOGRAFIA 50 - BRINQUEDOS APRISIONADOS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na imagem, observamos que os utensílios de cozinha estão presos em um varão de cortina que fica na parede externa da sala de referência do MI, os objetos foram pendurados pelas alças ou por argolas feitas com lacres de plástico e para retirá-los do varão é necessário erguê-lo. As crianças tentaram retirar os objetos do varão, como não conseguiram, passaram a brincar com estes empurrando-os de um lado para o outro e permaneceram neste movimento por alguns minutos.

As professoras que estavam no solário solicitavam às crianças que não mexessem nos objetos, mas elas seguiram explorando-os da forma como conseguiram. Durante todas as observações realizadas, estes brinquedos permaneceram dispostos da mesma forma, “presos” no varão de cortina. Novamente, vemos a questão que, mesmo os brinquedos estando dispostos na altura das crianças, estes não podem ser acessados por elas, pois quem controla o uso são as docentes.

A opressão geracional está em tudo, vimos que nas propostas realizadas pelas professoras e que dizem ser “o pedagógico”, a preocupação está centrada na produção para mostrar às famílias ou foram produzidas por solicitação da pedagoga ou do núcleo de ensino da SME. Dentro das salas de referências, a exposição de produções das crianças é quase inexistente.

Hoje cheguei no CMEI e todas as portas e corredores das salas de referência estavam com “decorações” sobre Curitiba. Aquilo me causou curiosidade, então perguntei para a professora Maria porque havia aquelas “decorações”, ela me explicou que a pedagoga solicitou que fosse trabalhado sobre o aniversário da cidade que é dia 29 de março. A professora ainda me disse que todos os anos o núcleo solicita dos CMEIs que seja trabalhado sobre isso. E que precisam enviar fotos do trabalho que produzem.

- Fizemos o relógio de sol, deu bastante trabalho (professora Maria).

Essa demanda por “trabalhar” a partir de solicitações do núcleo e a forma como estão expostos esses “trabalhos” parece ser para mostrar às pessoas adultas, sejam as famílias ou mesmo a gestão. Colocar expostos nas portas das salas e corredores (que pouco as/os bebês e crianças acessam porque passam a maior parte do tempo dentro das salas de referência, no solário ou parque) demonstra a preocupação em expor e não vejo que as/os bebês e crianças tenham agência nestas produções, bem como são propostas com interesses que não partem deles/as (Registro do Diário de Campo, dia 26 de março de 2024).

A dicotomia entre cuidar e educar está posta no CMEI, as propostas educativo-pedagógicas são desenvolvidas a partir do olhar das adultas para serem expostas às famílias, os registros e fotografias fixados nas paredes não são direcionados para as

crianças. Temos, a seguir, imagens das “decorações” das salas de referência do Berçário único, Maternal I e Maternal II.

FOTOGRAFIA 51 - ANIVERSÁRIO DE CURITIBA BERÇÁRIO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A imagem da porta do Berçário único mostra o Bosque Alemão, um parque bastante conhecido em Curitiba. No local, há um caminho (trilha) que conta a história de João e Maria e no final dele se encontra a casa da bruxa.

As propostas para o aniversário de Curitiba foram desenvolvidas destacando os pontos turísticos da cidade. No berçário, aparece na porta o Bosque Alemão e no painel, ao lado, as famílias enviaram fotos de passeios que realizaram nos pontos turísticos. Dentre as quinze crianças do Berçário, dez famílias enviaram fotos (algumas enviaram mais de um registro). Plínio, bebê negro, tem uma foto no cartaz e está bem embaixo e em tamanho menor (fotografia 52).

FOTOGRAFIA 52 - FOTOS DOS PONTOS TURÍSTICOS FAMÍLIAS DO BERÇÁRIO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

FOTOGRAFIA 53 - ANIVERSÁRIO DE CURITIBA MI



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As produções do Maternal I foram realizadas na maioria pelas professoras, as crianças colocaram as folhas ao redor do carretel e pintaram o papel kraft. O ponto turístico escolhido pelas docentes foi o Relógio das Flores, a imagem não evidencia, mas dentro de cada forma de doce que representa as flores foram colocadas fotos pequenas das crianças. Também foram solicitadas às famílias fotografias das crianças em passeios aos pontos turísticos. Poucas crianças enviaram fotos, aqui fazemos uma observação apenas, pois não temos o dado sobre o motivo das famílias não as terem

enviado. Na turma são 21 crianças, ficamos nos perguntando se as outras nunca visitaram os pontos turísticos, se apenas as famílias não quiseram enviar as imagens ou se não tiveram condições de enviar.

FOTOGRAFIA 54 - ANIVERSÁRIO DE CURITIBA MII



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

No Maternal II, as docentes escolheram o Jardim Botânico, também foram solicitadas fotos às famílias e poucas as enviaram. Podemos ver no centro da imagem que há uma espécie de quebra-cabeças em papel com colagens de E.V.A, que foi colado pelas crianças. A produção das crianças se resumiu a colar pedaços de E.V.A, pois, segundo a professora Rosa, as elas só poderão usar tesoura no segundo semestre. Essas “decorações festivas” nas portas também aconteceram a partir da mesma lógica em junho, por ocasião da festa junina.

Vejamos, a seguir, a imagem (fotografia 55) e o excerto do diário de campo de uma destas situações de adultocentrismo, que é a manifestação da opressão geracional ocorrida no berçário único.

FOTOGRAFIA 55 - PINTURA DOS BEBÊS?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora Celina havia escrito o nome das/dos bebês em pratos de papelão anteriormente. A professora 1 me chamou e disse:

Professora Celina: Vou fazer atividade com tinta aqui fora, me ajuda? Vai me trazendo de 2 em 2, os mais espertinhos.

Pesquisadora: Quem?

Professora: Pode ser o Plínio e a Gaetana.

A professora Celina colocou os dois sentados próximos à mesa com o prato de papelão à frente e começou a colocar um pingo de tinta de cada cor no prato, foram 6 cores, as crianças manuseiam timidamente e a professora Celina incentiva mostrando como deveriam mexer com o dedo indicador. Quando Plínio tenta pegar o pote de tinta, a professora diz:

Professora Celina: Não! Já tem bastante tinta aí.

Logo em seguida, limpou com lenço umedecido as mãos de Plínio e Gaetana. Solicitou que eu os levasse para a sala de referência e trouxesse outros dois bebês. Plínio não queria entrar e chorou, então a professora 1 o levou para a sala. A proposta com a tinta durou 5 minutos. Depois vieram Marcos e Eloísa e a dinâmica foi a mesma, realizada desta vez em 4 minutos e Marcos também voltou chorando para a sala. Vieram mais duas,

Evandro e Virgínia, e mais uma vez da mesma forma e na mesma velocidade. Ao terminar, a professora Celina fala:

Professora Celina: Deu né, de tarde faço com os outros. (Notas do Diário de Campo, 13 de março de 2024).

A proposta não envolveu as/os bebês e nos remeteu a um sistema fabril, modelo taylorista/fordista, uma produção com foco no resultado que se configurava em ter algo para expor para as famílias. Não havia intencionalidade pedagógica, as/os bebês demonstraram não entender o que estava acontecendo, pois quando começavam a explorar as tintas, estas eram retiradas da proposta e rapidamente tinham suas mãos ou dedos limpos com lenço umedecido. O choro manifestado por algumas/alguns bebês demonstrou resistência em retornar, pois queriam permanecer na exploração das tintas, mas a professora não considerou as manifestações deles/as e apenas almejava acabar logo a proposta. Neste trecho fica explícito mais uma vez o adultocentrismo que centra o fazer pedagógico. A subalternidade das/dos bebês em relação à professora e a ausência de escuta de suas manifestações.

FOTOGRAFIA 56 - EXPOSIÇÃO DA PROPOSTA NA PAREDE DO CORREDOR



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A produção exposta na parede do corredor não demonstra como esta foi desenvolvida, apenas expressa um produto de uma prática na qual as/os bebês pouco exploraram as tintas, a textura da tinta mal foi sentida, pois o tempo, restrito, para a

exploração e manuseio foi determinado pela professora Celina. Mas aos olhos adultos, que não acompanharam o desenvolvimento da proposta, a exposição pode ter outros significados, ainda mais que o título “Atividade Livre com tinta guache” e na descrição da proposta está escrito: “as crianças tiveram a oportunidade de manusear, sentir a textura e observar as cores”, ou seja, a descrição induz a uma compreensão diferenciada de como a proposta de fato aconteceu.

A proposta não foi uma exploração livre, pelo contrário, foi direcionada com rigidez, a professora Celina justificou dizendo que já estava quase no horário do almoço, por este motivo precisava realizar rapidamente e que tinha de fazer algo para a parede, pois a pedagoga pediu para ter produções expostas. Vemos que a prática pedagógica está centrada em relações de poder e subalternização, pois a professora Celina manifesta que fez a proposta porque foi uma exigência da pedagoga, ou seja, sem intencionalidade em relação às/aos bebês.

Outra questão para pensarmos é a limpeza semanal das salas de referência realizada por Rita, Joana e Nilza, que acontece um dia da semana em cada uma das cinco salas, assim, em cada dia uma turma precisa deixar sua sala de referência, geralmente no turno da manhã, pois funcionárias realizam a limpeza mais minuciosa, conforme Rita, é a “faxina da sala”.

No dia da limpeza na sala, as regentes e/ou professoras da permanência saem com as crianças do espaço a ser limpo. Algumas vezes, neste horário da “faxina da sala”, duas turmas permanecem em uma única sala, o que gera inúmeras situações de choro, já que a sala fica superlotada e aumentam os conflitos.

Rita, Joana e Nilza removem os armários para limpar por trás deles, higienizam os brinquedos e tatames e permanecem nas salas por algumas horas, fazendo a limpeza minuciosa que, de antemão, concordamos ser muito importante. Porém, essa demanda por limpeza impacta as crianças e as práticas pedagógicas. Nestes períodos, as crianças precisam ir para outra sala e estes momentos não são pensados e planejados, ou seja, a interação das turmas não está na pauta. O que verificamos é que, por uma demanda de falta de gestão e organização de horários para a limpeza das salas, que é de gerência das adultas, as crianças permanecem em espaços pequenos e superlotados, principalmente nos dias muito quentes ou chuva que nem mesmo o solário é alternativa de espaço.

Hoje pela manhã, as funcionárias realizaram a limpeza da sala do berçário. Tenho observado que sempre que a limpeza acontece numa sala, as professoras se reúnem com outra turma. Me chama atenção que essa “integração” acontece por força da situação de limpeza. Nunca vi as professoras planejarem essa “integração”. As salas de referência são pequenas para o número de crianças, principalmente a sala do MII, quando estão duas turmas na sala, o espaço fica muito apertado. Além disso, as salas não possuem climatização e hoje mesmo está muito calor. A “integração” das turmas aconteceu perto das 10h da manhã, então no solário estava impossível ficar. Estavam dentro da sala do MII cerca de 30 crianças, algumas caminham, outras engatinham, muitas correm e tudo isso num calor escaldante e o único ventilador da sala faz um barulho alto para funcionar. Foi bem difícil essa manhã tanto para as crianças, quanto para as professoras e eu. Com o calor e o barulho, as crianças menores choravam, havia um vai e volta no banheiro de professoras e crianças durante as trocas de fraldas que aconteciam de modo quase ininterrupto. Quando a turma do berçário retornou, após a limpeza, para a sala, a professora Maria disse:

- *Esse horário de limpeza não dá! Atrapalha demais (Registro do Diário de Campo, dia 22 de abril de 2024).*

Passamos a outra situação de opressão geracional. No excerto a seguir, no Berçário único, também observei o peso do marcador geracional que oprime a bebê, pois a rotina estabelecida pelas adultas é mantida em detrimento às necessidades dela.

No berçário, a professora Nara vai contar a história “Cadê Clarisse?” da autora Sonia Rosa. As crianças são colocadas em frente à professora Nara, que está sentada em uma cadeira. A professora Dulce está sentada com a bebê Ivana (7 meses) próxima a ela. Ivana está visivelmente com sono, mas as professoras, como já aconteceu em outros dias, não permitem que a bebê durma próximo ao horário do almoço. Ivana cochila e chora de sono. Antes de contar a história, a professora Nara canta uma música de comando com gestos para que as/os bebês fiquem com a boca fechada. (Notas do Diário de campo, 18 de março de 2024)

FOTOGRAFIA 57 - SONO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

FOTOGRAFIA 58 - ME DEIXA DORMIR!



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As rotinas fixas se sobressaem a todo o tempo sobre as manifestações das crianças, desde bebês. Uma cena semelhante a essa, em que não foi permitido que a criança dormisse antes do almoço, aconteceu também na sala do M I, quando Celina (M I) dormiu no cavalinho e a professora Marta disse à pesquisadora que a acordaria, pois não era hora do sono.

As crianças, desde bebês, têm suas necessidades e manifestações interditas em relação às rotinas e às vontades das adultas. A opressão intergeracional por parte das professoras em vários momentos nos remete ao texto citado anteriormente “Pode a criança falar?”, das autoras Andrea Braga Moruzzi e Anete Abramowicz (2023), no qual evidenciam o que vemos na prática do campo pesquisado.

FOTOGRAFIA 59 - ALMOÇO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

O almoço das turmas de M I e M II é realizado no refeitório, as mesas possuem toalhas coloridas e cada turma tem um espaço determinado. As crianças ficam sentadas nas mesas de cada turma e as professoras servem os pratos no buffet infantil com o alimento do cardápio diário. As crianças apenas são perguntadas sobre se gostariam ou não apenas sobre a salada e a sobremesa, os demais alimentos são colocados em seus pratos, tanto no M I como no M II. O momento da alimentação, especialmente o almoço que ocorre no refeitório, é realizado de maneira aligeirada. Os momentos da alimentação, como dissemos, são pedagógicos, pois nestes as crianças exercitam a sua autonomia, vivenciam relações sociais, sabores, cheiros etc. Maria Carmem Silveira Barbosa (2009) alerta para a violência institucional que acontece na creche nas práticas cotidianas. Esta violência se fundamenta na concepção dicotômica entre educar e cuidar. As feministas nos ajudam a pensar sobre

isso a partir da violência epistêmica que descredita os saberes das crianças ao fortalecer uma supremacia do conhecimento das adultas.

FOTOGRAFIA 60 - SOBREMESA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As crianças dos maternais não gozam de autonomia para se servirem no buffet, apenas as da pré-escola que se servem, mesmo este buffet sendo próprio para elas. O ato de escolher no buffet o que deseja comer, aliado ao ato de colocar no prato alimentos, proporciona aprendizagens sociais às crianças. A falta dessa possibilidade mostra novamente a subalternização delas pelas adultas.

Na imagem 60, a sobremesa, no caso pedaços de fruta (manga), foi oferecida às crianças. A fruta foi colocada diretamente sobre a toalha de mesa, sem nenhum recipiente, simplesmente largada na toalha, onde havia resíduos de outros alimentos, como se pode ver na imagem (grãos de arroz). Essa forma mostra, ao nosso ver, que a alimentação não possui um caráter pedagógico e que, para as professoras, é concebida como uma rotina a ser realizada.

FOTOGRAFIA 61 - CADA UM NO SEU LUGAR



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Durante o horário do almoço, Rita e Joana organizam os colchões nas salas de referência, estes são colocados de acordo com a ordem numérica e cada criança deveria deitar-se em seu lugar (seu número). Existe uma rigidez quanto ao lugar de cada criança. Quando as funcionárias, por algum motivo, não colocavam os colchões “no lugar”, as professoras reclamavam, pois isso gerava conversas entre as crianças que as atrapalhava de dormirem no horário determinado pelas adultas.

FOTOGRAFIA 62 - DESCANSO, PARA QUEM?



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Após o almoço, cotidianamente, as professoras levam as crianças até o banheiro para lavar as mãos e fazer xixi antes de cada uma deitar-se no seu colchão. Em nenhuma turma, as crianças costumavam realizar escovação dental após o almoço, durante o período observado.

[...] um aspecto a ser considerado relaciona-se à violência institucional. Na educação infantil, por motivos diferentes, crianças são forçadas a dormir, são apressadas no momento da alimentação, são colocadas “para pensar” nas suas ações e na consequência delas, são postas em filas ou encostadas nas paredes aguardando o lanche, são humilhadas na frente dos colegas, levando bronca ou sendo agredidas com movimentos bruscos por parte do adulto, são discriminadas por sua condição social, étnica, ou de gênero e não são atendidas em suas necessidades básicas de higiene, de espaço para brincar e de se sentirem emocionalmente apoiadas. Situações como essas são criminosas e não podem ser efetivadas nas escolas. Produzir uma nova forma de educar crianças em estabelecimentos educacionais é o nosso desafio (Barbosa, 2009, p. 89).

As crianças no CMEI pesquisado são forçadas a dormir após o almoço, existe, neste momento, uma forma violenta que informa às crianças que estas devem “obedecer” às adultas, que são as detentoras de poder na relação intergeracional, uma relação de poder estabelecida por meio de gritos e cerceamento dos movimentos das crianças. Mesmo que as crianças não estejam com sono, elas devem permanecer deitadas, imóveis e em silêncio. No período do sono forçado, que não se constitui em descanso, mas em violência, uma professora permanece em cada sala de referência, as outras realizam o intervalo de almoço neste período. Esse fato, foi uma das justificativas dadas por elas sobre o porquê de as crianças terem de dormir. Um diálogo chamou atenção e mostra a concepção das professoras em relação ao sono, vejamos:

A hora do sono no Maternal hoje foi com a presença da professora Carla, que trocou de horário de permanência e por um arranjo entre as professoras, Carla hoje atuou no Maternal I. Após o almoço, as crianças foram direcionadas aos colchões pelas professoras. Carla e Marta começaram a conversar sobre as crianças do Maternal I.

- *É uma turma numerosa, mas são bem disciplinados, até ... (Professora Marta).*
- *É (professora Carla).*
- *Eu vou falar pra vocês. Tem mãe que não consegue fazer um filho dormir (Professora Marta)*
- *Nois tem que ter orgulho. Não é só desespero. Tem que ter orgulho, porque é uns milagres que a gente faz (Professora Carla).*

Esse diálogo me causa revolta e mostra as concepções erradas em relação à creche. A indissociabilidade de educar e cuidar que são a base das práticas pedagógicas, sinceramente acho que as professoras desconhecem as bases que fundamentam a prática. Além disso, também aparece o sexismo neste diálogo. As professoras ficaram deitadas ao lado das crianças que, segundo elas, demoram mais para dormir. (Registro do Diário de Campo, 21 de março de 2024).

O registro (fotografia 62) mostra que as crianças estão despertas, não aparentam ter sono, a maioria está deitada com as pernas para o alto, conversando, apenas Kauê está deitado com os olhos fechados. Esse horário do “sono” se constitui como um período de opressão intergeracional, as crianças são forçadas a dormir, queiram elas ou não, e as professoras consideram que forçá-las a dormir é motivo de orgulho. As violências institucional e patriarcal estão postas neste registro, como também o sexismo. Na fala da professora Marta, as mães aparecem como as responsáveis por colocar as crianças para dormir. Isso evidencia o sexismo que atribui às mulheres ações de cuidado.

Nessa seção, podemos verificar muitas situações adultocêntricas que aconteceram no contexto da pesquisa. Com isso, vemos que a geração é um dos marcadores importantes que precisamos pensar como docentes. As relações intergeracionais repercutem nas práticas pedagógicas e nas experiências vividas pelas crianças, desde bebês, e não podem ser negligenciadas nas reflexões formativas. Os feminismos subalternos contribuem para pensarmos sobre as violências e os lugares epistêmicos que as relações intergeracionais podem causar. Na análise da próxima categoria, aprofundaremos as discussões sobre as violências, racismo e sexismo.

7.3 SEXISMO, RACISMO E VIOLÊNCIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As desigualdades se relacionam com os marcadores sociais da diferença, raça/cor, gênero, classe, geração-idade, orientação sexual etc. e estão presentes nos contextos educativos. Nesta seção, analisamos situações de sexismo, racismo e demais violências observadas durante a pesquisa. Algumas práticas pedagógicas cotidianas e as interações entre adultas e crianças, desde bebês, reforçam preconceitos e tais práticas ocorrem sem reflexão crítica. Os estereótipos sexistas são

ênfatisados nas rotinas, bem como os demais que são percebidos ao longo das observações em situações diversas e que repercutem nas práticas.

FOTOGRAFIA 63 - CHAMADA NO BERÇÁRIO ÚNICO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na sala do berçário, quando entrei próximo às 10h da manhã, as/os bebês estavam sentados próximos à professora Nara, que estava com uma espécie de prancheta e fazia a chamada deles/as.

Professora Nara: O Theodoro veio?

A professora Nara mesmo responde: Presente!

E assim fez com todos os nomes, as/os bebês iam e voltavam com alguns brinquedos nas mãos, as demais professoras faziam as trocas de fraldas. Ao terminar a chamada, a professora pergunta:

Professora Nara: Plínio, o que você quer que eu desenhe? Uma bola? Um carro? E segue:

Professora Nara: Um carro! Olha só as rodas e a cabine.

E desenha o carro. (Notas do Diário de Campo, 13 de março de 2024).

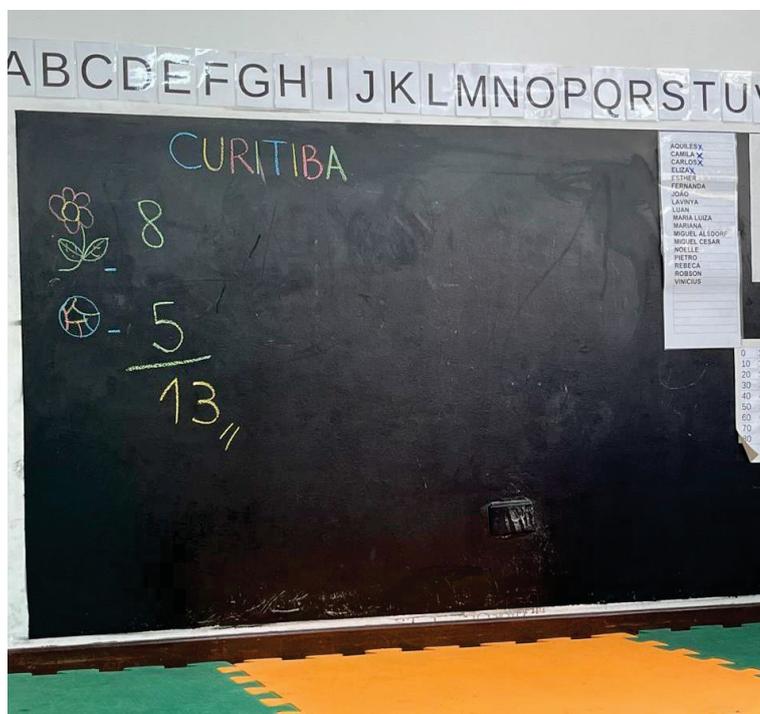
A forma como a professora Nara traz para a prática do Berçário a perspectiva escolarizante presente a partir do olhar do Ensino Fundamental (fotografia 63), essa prática referente à chamada acontece em todas as turmas observadas e traremos na sequência. O que chama a atenção aqui, além da prática de fazer a chamada que, a nosso ver, é desnecessária e sem sentido para as/os bebês, foi a proposta da

professora de desenhar bola ou carro ao se dirigir ao Plínio (B). Por ser menino, as únicas opções de desenho para ele eram bola ou carro, que expressavam a visão sexista da professora Nara. Daniela Finco e Fabiana Oliveira (2011) afirmam que “no cotidiano da Educação Infantil são inúmeras as expressões que reforçam os estereótipos”, no contexto do CMEI pesquisado isso se evidencia.

As professoras, além de não perceberem que essa rotina da chamada não faz sentido para as crianças, ainda reforçam o sexismo. Para bell hooks (2019a, p.46), “a educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos”. Quando aborda a questão dos currículos, a autora expressa a importância da (re) aproximação entre os feminismos e a educação.

Diariamente, no M II, as professoras escrevem no quadro o nome do Município, seguido da data etc. Nestes momentos diários, passam muito tempo entre gritos e comandos autoritários para que as crianças permaneçam quietas. A seguir, a foto mostra que a professora escolhe símbolos que representam as meninas e os meninos, estes se vinculam à concepção do que deve ser “coisa de menina e coisa de menino”.

FOTOGRAFIA 64 - CHAMADA M II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Nas imagens, observamos que a flor representa as meninas e a bola os meninos, durante a chamada, a professora Cláudia demonstra irritação com as

crianças, pois estas querem levantar e a professora ordena que permaneçam sentadas no tatame e encostadas na parede. Práticas pedagógicas sexistas como vimos aqui, são repetidas diariamente com as crianças, desde bebês, e reforçam estereótipos de gênero. Tais práticas, ao relacionar simbolicamente flores com meninas remetem elas à delicadeza, fragilidade e pureza, que culturalmente são lidas como características femininas e contribuem para a construção de subjetividades que as colocam num lugar de submissão de alguém que necessita ser protegida. Em relação aos símbolos para os meninos, estes se direcionam a objetos que promovem movimentos, vinculados ao corpo em ação em ambiente externo, como é o caso da bola ou carro.

FOTOGRAFIA 65 - ROTINA FORÇADA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A expressão da maioria das crianças demonstra tristeza e monotonia, enquanto a professora Cláudia repete a rotina diária de fazer a chamada da mesma forma. Com

frequência começam a conversar entre si, geralmente com quem está ao seu lado, nestes momentos, a professora as trocas de lugar para não conversarem.

De acordo com as autoras Letícia Carolina Pereira do Nascimento, Vanessa Nunes dos Santos e Shara Jane Holanda Costa Adad (2022):

A sociedade normativa teme a potência ingovernável das infâncias, elas precisam se ajustar como peças de uma grande engrenagem social, não há espaço para pontas soltas, deformações, singularidades. As infâncias são como quebra-cabeças que se ajustam uniformemente umas às outras, formando um grande tecido social (Nascimento; Santos; Adad, 2022, p. 365).

Nesse sentido, a colonização e dominação das infâncias oriundas da concepção europeia do sentido e modelo de infância refletem nos modos como as crianças, desde bebês, são educadas. O modelo de subalternidade para com as adultas impõe, por meio da violência opressora geracional, a dominação dos corpos das crianças, desde bebês. A perspectiva de socialização, entendida como colonização das infâncias, nessas práticas se nutrem também no sexismo e racismo completando uma tríade de opressões. Mas as crianças, desde bebês, e as infâncias questionam essa dominação por meio de seus movimentos, gestos, choros etc. Essa “desordem” provocadora das infâncias são manifestações de resistência às opressões. Porém, muitas vezes, quando a adultez, seja na creche ou na família, se vê frente a frente com as resistências desordeiras das crianças, estas utilizam-se da violência patriarcal para forjar o controle.

bell hooks (2019a) propõe pensarmos no conceito de violência patriarcal a partir das relações familiares, mas este serve para as relações nas instituições educativas, que são interseccionadas também pelos marcadores de gênero e raça como veremos.

A violência patriarcal em casa é baseada na crença de que é aceitável que um indivíduo mais poderoso controle outros por meio de várias formas de força coercitiva. Essa definição estendida de violência doméstica inclui a violência de homens contra mulheres, a violência em relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo e a violência de adultos contra crianças (hooks, 2019a, p. 96).

Por isso, os feminismos subalternos, em específico os feminismos negros, tensionam as práticas pedagógicas. Passamos agora ao relato sobre a situação que deixou a pesquisadora perplexa e motivou a denúncia à direção do CMEI.

Terminadas as trocas de roupas, a professora Carla sai da sala para fazer intervalo de café. Conforme a instituição, cada professora faz 15 minutos de intervalo pela manhã e outros 15 minutos à tarde, para tomar café. Mas a professora Carla acaba demorando mais. Neste momento, a professora Cláudia fica sozinha na sala com as crianças e solicita que guardem os brinquedos na caixa.

Professora Cláudia: Vamos guardar os brinquedos. Vamos ver quem ganha, meninas ou meninos?

Depois de guardarem os brinquedos, a professora Cláudia diz que todas as crianças devem sentar-se no tatame, encostadas na parede, para olharem para o quadro que fica em outra parede numa altura baixa (no caso é um retângulo com pintura de tinta de quadro que pode ser usado para escrever com giz). Neste estão colados cartazes com alfabeto, numerais de 0 a 99, calendário e lista de nomes das crianças em ordem alfabética. A professora Cláudia chama as crianças, Cristian e Josephe não vão e ficam caminhando pela sala. As demais sentam conforme a professora solicitou, a professora diz:

Professora Cláudia: Quem sabe o que vamos fazer? A chamadinha né. Hoje começa de novo óh, o meu ajudante é o Antônio.

Logo ela sai e vai até um armário. Josephe e Leonora mexem na caixa de brinquedos que ficou no meio dos tatames.

Professora Cláudia: Então, vamô lá. Agora é hora do que? (pega a caixa de brinquedos e guarda). Da chamada né. Emanuele vamos pra lá (Emanuele estava conversando e foi trocada de lugar). Eu quero ver quem sabe fazer a chamadinha.

Josephe vem até a mesa em que Cristian brincava com um jogo de encaixe de animais. Cristian começa a mostrar o pato para a pesquisadora e dizer: Quá, quá. Josephe vem até Cristian, mas logo sai. Melissa e Antônio caminham pela sala. A professora Cláudia vai até outro armário, pega as fichas com os nomes.

Professora Cláudia: Vamos lá pra chamadinha.

Cristian vai próximo a professora Cláudia, ela pede para Melissa. Agora ela está de mãos dadas com Antônio para fazer a chamada. Aos gritos, a professora Cláudia mandou Leonora, que havia levantado há pouco, sentar-se.

Professora Cláudia: LEONORA SENTA AGORA!

Leonora ainda não completou 3 anos e está em processo de inserção no CMEI.

Leonora pergunta: Mamãe?

Professora Cláudia: Depois.

Leonora: Vovó?

Professora Cláudia: Vovó depois.

A professora Cláudia olha para a pesquisadora e diz: É o dia inteiro assim!

A professora Cláudia vai até o quadro com giz na mão e escreve o nome da cidade.

Professora Cláudia: Onde a gente mora? Curitiba, muito bem Nívia, óh.

Cristian volta a ficar próximo da pesquisadora e Josephé está em pé junto à professora Cláudia, no quadro. Enquanto a professora Cláudia escreve, as crianças conversam e não estão a escutando. A professora começa a demonstrar uma irritação ainda maior com Josephé, tira a mão dele do quadro com agressividade e diz:

Professora Cláudia: PÁRA, PIÁ!

Josephé saiu correndo e foi para outro espaço da sala, longe da professora. A professora segue:

Professora Cláudia: Hoje meu ajudante é o A... Antônio. (marca um X no nome do Antônio na listagem de nomes). Vou fazer um x para não esquecer, senão a gente não sabe quem será amanhã.

E se afasta do quadro. Neste momento, Josephé vai até o quadro e começa a passar o brinquedo que tem na mão, um cavalinho, em cima do nome da cidade.

Professora Cláudia: Agora Antônio dá a mão pra profe e vamos contar quantos meninos e quantas meninas têm hoje.

Faz a contagem do 1 ao 5, ao que olha para Cristian e exclama: mais o Cristian.

Josephé se senta e depois se deita no tatame, próximo da professora Cláudia, enquanto esta escreve no quadro.

Professora: Vamo ver quantas meninas.

Josephé pula em frente ao quadro e a professora ignora, bem como faz com Cristian (o ignora na sala). Cabe destacar que Cristian possui diagnóstico de autismo e Josephé está em processo de investigação, segundo as professoras informaram à pesquisadora.

A professora segue: Olha tem a mesma coisa, empatou.

Josephé está em pé próximo ao quadro, quando ele vai colocar a mão no quadro e apontar para os números a professora Cláudia tenta pegar ele pelo braço, mas ele se senta.

Professora Cláudia: VOCÊ VAI PARAR? VOCÊ VAI PARAR? QUE COISA CHATA, JOSEPH!

A professora Cláudia vai escrever algo no quadro, Josephé passa engatinhando embaixo das pernas dela. Esta vai até Luís para trocar ele de lugar, pois segundo ela está conversando demais. Neste momento, Manuel diz à professora que Josephé está apagando o quadro e a professora pega Josephé pelo pulso e o tira do tatame.

Professora Cláudia: Qué brinca comigo pra ver se vou te agarrar? (falou em tom mais baixo)

Ao falar isso a professora traz Josephé pelo pulso para o canto da sala próximo aos colchões, Josephé cai no chão.

Professora: PAROU! PAROU! COISA CHATA!

Josephé então se aproxima da pesquisadora e de Cristian, que estão distantes dos tatames próximos à entrada da sala. A professora segue no tatame na proposta da chamada. Agora ela chama Antônio para desenhar no calendário, como Antônio não consegue, a professora se irrita e manda ele se sentar. Josephé volta a pular no tatame sobre as fichas dos nomes, num total de equilíbrio, a professora arranca o brinquedo da mão de Josephé e ele chora muito com as mãos no rosto.

Professora: SÓ ASSIM PRA VOCÊ PARAR!

A cena segue com a professora sendo agressiva e violenta com Josephe, toda essa sequência dura cerca de 40 minutos até a chegada da professora Carla, então a Professora Cláudia sai e vai para o café.

Cheguei em casa devastada com tudo que presenciei hoje e me questionando sobre minha postura, sinto muito angustiada. (Notas do Diário de Campo, 18 de março de 2024).

Trazemos neste momento, imagens capturadas do vídeo que registra todos os acontecimentos entre a professora Cláudia e Josephe. Esta ação durou cerca de nove minutos e as demais crianças assistiram a tudo sentadas no tatame. Mesmo com a presença da pesquisadora filmando, a professora seguiu com sua atitude violenta para com Josephe. O que nos leva a pensar que isso pode ser uma postura recorrente da professora. Em todas as observações participantes, esta docente não demonstrou afetividade pelas crianças em nenhum momento, inclusive, relatou preferir “dar aula” para a pré-escola, pois segundo elas, as crianças maiores entendem mais e querem aprender. São tantas as reflexões que esta situação observada nos provoca a pensar. A interseccionalidade aqui retrata a opressão geracional, de raça e capacitismo, além de gênero que se faz presente diariamente nas falas em que a competição entre meninas e meninos é estimulada pela professora. A violência patriarcal que bell hooks (2019a) afirma existir nos contextos familiares, sendo praticada também por mulheres, está presente em todos os acontecimentos observados.

FOTOGRAFIA 66 - PROFESSORA CLÁUDIA E A CHAMADA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na imagem 66, a professora inicia a proposta da chamada com as crianças, a maioria está sentada, mas sem demonstrar interesse. Josephe caminha sobre as fichas e a professora o repreende algumas vezes devido a isso. A incessante vontade da professora Cláudia em “dar aula” no M II, tendo como centro a própria professora e o “conteúdo” fazem com ela prossiga neste intento, mesmo as crianças mostrando desinteresse. A postura da professora em pé, mostra a sua posição superior em relação às crianças.

FOTOGRAFIA 67 - PROFESSORA CAMINHA SOBRE AS FICHAS



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na sequência, no ímpeto de “dominar” Josephe que corre pelo tatame, a professora Cláudia caminha sobre as fichas também (fotografia 67), mas essa ação é por ela negligenciada, já que, a seu ver, o problema está em Josephe que “atrapalha quem quer aprender”, como a professora verbaliza. As demais crianças observam a cena, enquanto permanecem sentadas.

FOTOGRAFIA 68 - JOSEPHE CHORA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Josephe chora quando a professora retira seu brinquedo (fotografia 68), a expressão facial fechada da professora mostra que ela age com naturalidade diante do choro de Josephe, podemos inferir que o choro de Josephe pode ter sido um resultado aguardado diante de sua ação de retirar o brinquedo porque minutos antes a professora havia ameaçado retirar o brinquedo, caso ele continuasse “atrapalhando”. A expressão de medo demonstrada pelas demais crianças ao longo das imagens vai se evidenciando. São muitos gritos da professora.

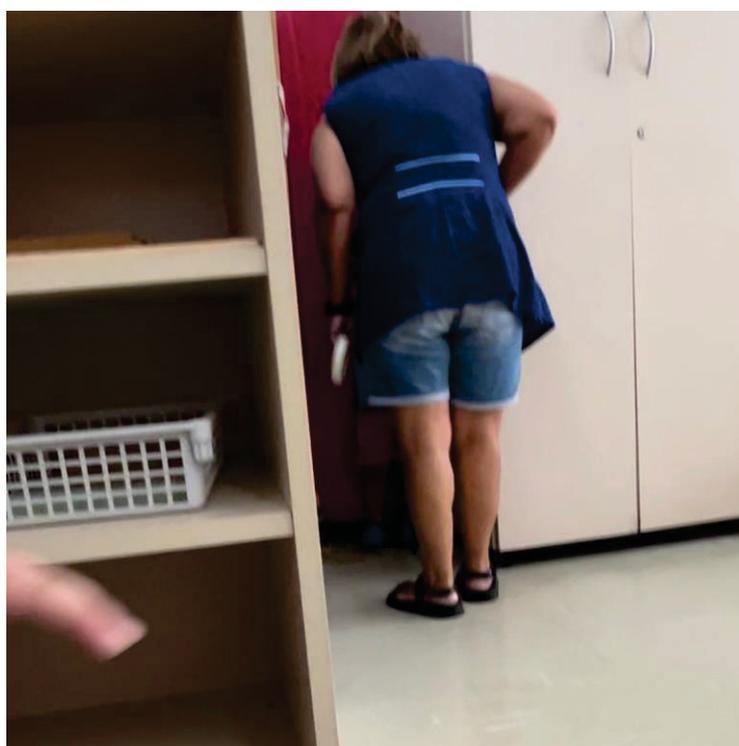
FOTOGRAFIA 69 - JOSEPHE CHORA POR SEU BRINQUEDO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Ao ter o brinquedo retirado pela professora, Josephe se esconde atrás do armário (fotografia 69) e chora muito porque seu cavalinho foi retirado à força de suas mãos. As mãos sob o rosto demonstram o quão triste ele está. Josephe fica ali por alguns segundos sozinho. A pesquisadora está com Cristian no colo durante toda a ação da professora. Foi muito difícil assistir a tudo isso e até este momento, sente-se mal por não ter interferido diretamente naquele momento. Como está no excerto do diário de campo, após a chegada da professora Carla, a pesquisadora foi até a direção e denunciou, mostrando o vídeo e tendo a garantia de que seria tomada uma providência.

FOTOGRAFIA 70 - DEVOLUÇÃO DO CAVALINHO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora vem até Josephe e aos gritos devolve o cavalinho (fotografia 70), porém lhe diz que, caso ele não se comporte, irá retirá-lo novamente. Chorando com seu brinquedo em mãos, como mostra a fotografia 71, Josephe volta para o tatame junto. A professora segue a chamada e Josephe ainda chora. Após tudo isso, a professora procura um livro no armário para contar a história às crianças. Ela escolheu o livro naquele momento, não houve um planejamento prévio, podemos afirmar isso, pois em sua fala afirma que escolherá qualquer um.

FOTOGRAFIA 71 - RETORNO PARA O TATAME



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Esse relato é tão carregado de agressividade da professora Cláudia para com as crianças que gerou na pesquisadora questionamentos sobre a continuidade da pesquisa. A ausência de ação tida diante daquela cena, a deixou muito mal, sentindo-se péssima e ainda sente-se. Diante disso, como disse, procurou a direção para relatar tudo que havia presenciado. O desequilíbrio demonstrado pela professora Cláudia é um risco às crianças. A diretora disse que, junto com a pedagoga, chamaria a professora Cláudia para conversar e que exigiria mudanças.

O Josephe é uma criança que está em processo de investigação de autismo, na turma, as crianças que “seguem as ordens” das professoras são as que recebem um tratamento diferenciado, com menos gritos. Lélia Gonzalez (2020, p. 29) alertava sobre a visão do racismo nas instituições educativas:

Nesse sentido, vale ressaltar que a maioria das crianças negras, nas escolas de primeiro grau, são vistas como indisciplinadas, dispersivas, desajustadas ou pouco inteligentes. De um modo geral, são encaminhadas a postos de saúde mental para que psiquiatras e psicólogos as submetam a testes e tratamentos que as tornem ajustadas (Gonzalez, 2020, p. 29).

Mas, mesmo as “boazinhas”, como a professora Carla se refere com frequência, ou seja, as crianças que obedecem, não têm momentos acolhedores e de amorosidade. As crianças que não correspondem ao que as professoras querem e desafiam a colonização que é ostensivamente praticada para dominar seus corpos

são colocadas também como sendo crianças com algum “problema” que se busca diagnóstico e laudo. As especificidades das crianças e suas relações com o movimento são podadas para que se enquadrem em protótipos de “aluno ideal”, que somente responde quando perguntado, que fica a maior parte do tempo em silêncio, obedece ordens das adultas sem questionar, demonstra passividade e segue as regras sem resistência. Essa criança, desejada pelas professoras, é vista dentro deste modelo. Nesta visão de criança, quase robótica, que é o desejo da docente, o centro do processo pedagógico é a professora que transmite seus saberes e vislumbra uma preparação da criança para o futuro. Assim, só tem sentido o que é “ensinado” pela professora, as crianças não são escutadas.

Todas as situações que aconteceram ao longo deste período, demonstram que a professora Cláudia tinha como centro uma proposta sem significado para as crianças, mas que revela um significado bastante evidente para a docente, qual seja de submissão das crianças à vontade da professora, da mulher adulta que busca o domínio dos corpos infantis por meio de violência física, verbal e simbólica que foi torturante para as crianças, e, conseqüentemente, para a pesquisadora. Essa cena observada mostra o que bell hooks (2019a) afirma sobre as opressões que ocorrem, tanto de mulheres como de homens, sobre as crianças.

O foco feminista em violência patriarcal contra as mulheres deveria permanecer como preocupação primária. No entanto, enfatizar a violência de homens contra mulheres de maneira a sugerir que é mais horrível do que todas as outras formas de violência patriarcal não serve para promover os interesses do movimento feminista. Isso ofusca a realidade de que muito da violência patriarcal é direcionada às crianças por mulheres e homens sexistas (hooks, 2019a, p. 97).

Essas práticas cruéis constroem as subjetividades dessas crianças muito pequenas a respeito do que elas são, de quem elas são e o que significam na relação com pessoas adultas. A subalternização das crianças no contexto da creche acontece no cotidiano, quando estas não são escutadas, quando são violados os seus direitos fundamentais, quando são silenciadas em prol de uma “pseudoeducação”. As professoras mulheres que são subalternizadas na sociedade patriarcal, oprimem as crianças, por isso, os feminismos subalternos são tão relevantes para tensionar essas relações de poder intergeracional.

Outra questão importante a ser discutida aqui é que Josephe é uma criança parda e o racismo se apresenta no cotidiano da creche em situações como a relatada

que oprimem e violentam as crianças pardas e pretas, bem como estas são as que menos recebem afeto das docentes.

Ainda na sala do M II, a professora Carla resolveu levar as crianças para o solário enquanto a professora Cláudia estava no intervalo. Ocorreu uma disputa por brinquedo entre Nívia e Manuel. A professora resolveu o conflito retirando o brinquedo das crianças e colocando no muro alto, onde elas não conseguem acessar. As duas crianças choram. E a professora Carla seguiu observando sem falar nada. Essa foi mais uma cena de violência que ocorreu no M II, não foi a primeira vez que a professora Carla fez isso em situações de disputas por brinquedos.

A concepção das professoras em relação ao que é pedagógico e como isso é vinculado ao adultocentrismo e à visão do que é a docência na creche são totalmente contrárias ao que está previsto nas DCNEI (2009), que define que:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Os interesses e ritmos das crianças são desconsiderados em diversos momentos pelas adultas, a postura autoritária de algumas professoras para que as crianças sigam as ordens e a posição de vigilância durante as brincadeiras com pouca interação mostram que entre as práticas pedagógicas realizadas e as DCNEI (2009) existe um abismo, bem como em relação ao Currículo da Educação Infantil de Curitiba (2022, p.68) que afirma:

[...] um currículo democrático e participativo representa mudanças nas concepções, rompendo com um currículo prescritivo e propondo repensar as propostas pedagógicas ao compreender os bebês, as crianças e suas relações como centro do processo pedagógico. Nesse sentido, o currículo articula as ações de bebês e crianças às práticas intencionalmente planejadas pela instituição educativa.

Como ficou evidente, nestas observações no MII, o centro do processo pedagógico não são as crianças. Relatamos a proposta do CMEI sobre o Dia da Mulher, que foi observada logo que realizamos a inserção no campo. Na conversa com a Pedagoga, ela relatou que na instituição não são trabalhadas datas comemorativas, mas que antes que a pesquisadora chegasse ao CMEI já estavam pensando em propostas para abordar o dia da mulher pela sua relevância.

Outras professoras chegaram e fui falando da pesquisa, a pedagoga também chegou e conversamos um pouco. Ela falou sobre a ação educativa do dia da Mulher que estão organizando, serão murais com mulheres que marcaram a história.

A professora Dulce, da permanência, irá organizar os murais, disse que já escolheu 5 (cinco) mulheres para colocar nos painéis. A Pedagoga ainda pediu para a professora Nara, do Berçário, se esta pode chegar 5 (cinco) minutos antes das 7 (sete) horas no dia 08/03 e entregar a todas as mulheres que vierem trazer as crianças na unidade uma lembrança que a diretora Lenir organizou, a professora concordou e fará a entrega. (Notas do diário de campo, 6 de março de 2024).

Nos dias que se seguiram, as professoras das turmas construíram murais com imagens e desenhos sobre as mulheres.

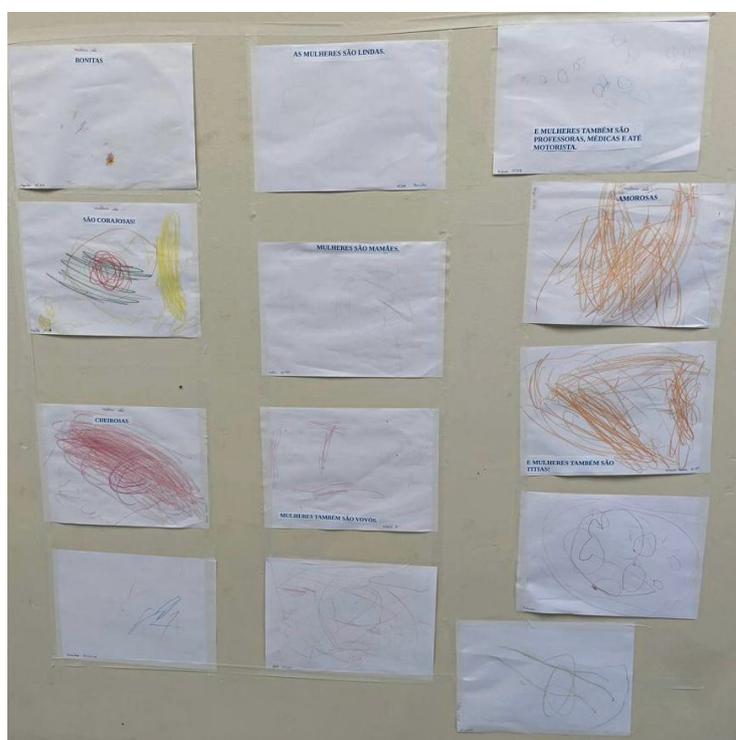
FOTOGRAFIA 72 - PAINÉIS DO DIA DA MULHER MI



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

O painel evidencia mulheres importantes na luta por direitos e mulheres que inspiraram em diversas áreas, nossa crítica está em não ter nenhuma mulher trans entre estas. Como exposto no relato, essa proposta de trazer mulheres que marcaram a história foi desenvolvida pela professora Dulce, que atua na Comissão de Direitos Humanos e no sindicato do magistério, com o apoio da pedagoga. Percebemos que entre as demais docentes a questão do dia da mulher está atrelada mais a uma homenagem vinculada a concepções estereotipadas de mulher do que a perspectiva que este dia realmente representa, que são as lutas por direitos e contra a misoginia e sexismo.

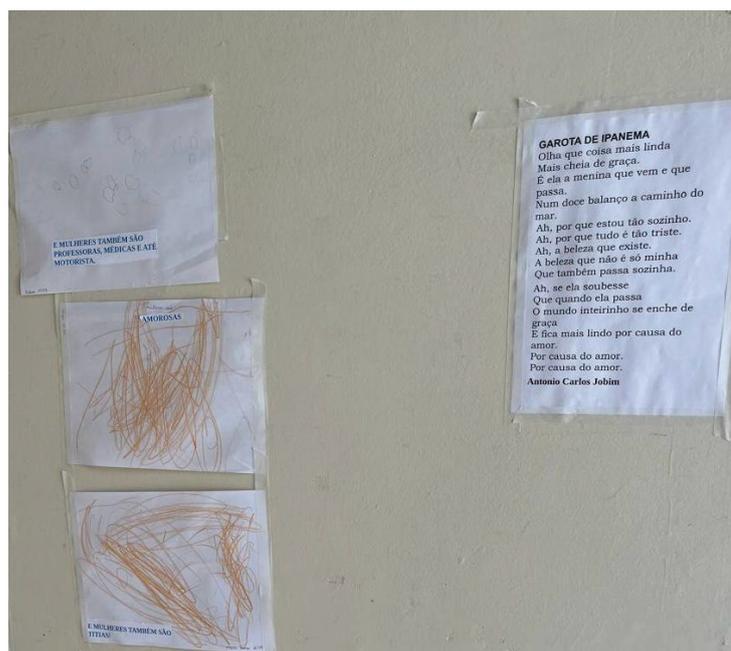
FOTOGRAFIA 73 - PAINEL DIA DA MULHER M II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na imagem 73, vemos que as professoras colaram frases nas folhas A4 e as crianças desenharam a partir delas.

FOTOGRAFIA 74 - PAINEL DIA DA MULHER COM A LETRA DA MÚSICA GAROTA DE IPANEMA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

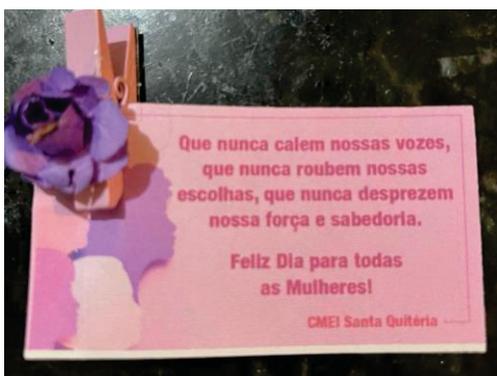
O painel da turma do M II (fotografia 74) apresenta em cada folha que foi desenhada pelas crianças, palavras que fazem referência ao que significa ser mulher. No painel diz: “As mulheres são lindas, bonitas, são corajosas, cheirosas, amorosas, são mães, mulheres são também vovós, e também são titias. E as mulheres são professoras, médicas e até motoristas”. Ao lado das folhas sulfite desenhadas com os adjetivos está a música “Garota de Ipanema”⁵⁸, composta por Tom Jobim. Esta canção, muito famosa no Brasil e no mundo, recebeu críticas nos últimos anos, pois promove uma objetificação do corpo feminino tido como padrão, ou seja, a mulher, cis, branca, loira, magra, alta etc. Essa visão de mulher como um corpo a ser cultuado de acordo com padrões e os adjetivos elencados como atributos femininos que compõem o painel em nada contribuem para a superação do sexismo, pelo contrário, reforçam os estereótipos de gênero que os feminismos buscam desconstruir.

No dia 08 de março, a professora Nara entregou o cartão (fotografia 75) confeccionado pela diretora Lenir às mulheres que chegavam ao CMEI para trazer as crianças, estas ficaram surpresas ao receber o cartão (ímã de geladeira). A mensagem do cartão fala sobre as mulheres não serem caladas, o que é importante,

⁵⁸ Sobre isso ver matéria do Portal Catarinas - Pílulas do Discernimento: sem açúcar, nem afeto. Disponível em: <https://catarinas.info/columas/pilulas-do-discernimento-sem-acucar-nem-afeto/> Acesso em: 17 abr. 2024.

mas a luta contra o sexismo precisa ser constante em todas as ações. E, também, há de se questionar se a instituição acolhe as vozes das mulheres, familiares das crianças e da comunidade ou se as silencia no cotidiano. Ao longo das observações participantes verificamos que as vozes das famílias não encontram eco na instituição, pelo contrário, há julgamentos morais e preconceituosos em relação a algumas famílias.

FOTOGRAFIA 75 - CARTÃO DIA DA MULHER



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

O gênero e as perspectivas sexistas estão presentes na creche desde a presença na reunião com as/os responsáveis, que são marcadas pela presença maior de mulheres. Isso aconteceu nas duas reuniões que ocorreram no CMEI pesquisado, bem como são as mulheres que, em sua maioria, acessam a creche na entrada e saída das crianças.

Durante a reunião das turmas de Berçário e Maternal I, verificamos a presença de 17 mulheres e 4 homens, desses eram 3 casais heterossexuais e apenas um homem foi sozinho, também participaram um casal homoafetivo de mulheres. A fala da professora Maria na reunião demonstra concepções sexistas quando diz: “mãe têm o coração mole né, mas se disse não, é não. Não pode voltar atrás”. Mesmo com a presença de homens na reunião, a fala se dirige às mulheres e apresenta viés sexista.

A visão sexista em relação às crianças também aparece no cotidiano, por meio de falas como a registrada no Diário de Campo do dia 17 de abril de 2024.

Após o almoço, as crianças do maternal II voltaram para a sala de referência, os colchões estavam dispostos sob os tatames para o sono das crianças, no CMEI, a hora do sono acontece ao mesmo tempo em todas as turmas. As funcionárias que organizam os colchões na sala enquanto as crianças estão no refeitório. Quando as crianças entram na sala, algumas começam a brincar e correr pela sala, outras vão se deitar, mas um grupo de 3 crianças brincava nos colchões que estavam empilhados. Neste momento, a professora Carla diz “Amanda, desce daí, você parece um menino!”

Você não parece menina”. Então, a professora olha para a pesquisadora e completa: “não estou falando em gênero, mas em personalidade”.

Essa cena mostra a visão sexista da professora Carla em relação ao que seria apropriado como sendo um comportamento ou atitudes de meninas ou de meninos, mas o que chama atenção é a preocupação da professora Carla em relação à pesquisadora. Penso ser significativo, pois a tentativa da professora de justificar que não seria uma questão de gênero, mesmo isso sendo um equívoco, mostra que a pesquisa trouxe para ela uma preocupação, ou seja, a fez pensar de algum modo em gênero. Mesmo que tenha sido apenas para justificar a fala dirigida à criança.

No campo observamos atitudes de racismo que relatamos a seguir:

A família da Raíssa (M II) vem buscá-la mais cedo para autorizar a tia a buscar a criança quando a mãe não puder. A professora Cláudia, que estava na permanência, foi conversar com a família e levar a Raíssa. Ao retornar, ela diz: “que fedor!” e sinaliza com a mão (como se estivesse abanando o nariz).

Professora Bibiana pergunta: “Quem?”

Professora Cláudia responde: Dessa família da Raíssa, horrível o fedor.

A professora Cláudia faz uma expressão de nojo. Nisso, a família segue conversando com a diretora Lenir que relata a autorização em Ata. Já no portão, pois não foi permitido à família entrar na sala da direção, a tia de Raíssa entrega a carteira de trabalho para a diretora Lenir que deve fazer cópia do documento. Ao se dirigir a sua sala para fazer a cópia do documento, a diretora Lenir o segura na ponta dos dedos, abre o mesmo e de longe mostra que estava mofado e faz uma expressão de nojo. Depois de fazer a cópia, devolve o documento à família e vai até o refeitório, onde está agora a professora Carla com o MII e diz: “Nossa, que horror o cheiro da família da Raíssa! Nem dei o livro Ata na mão dela para assinar, porque ia ficar fedendo”.

Professora Carla diz: “Por isso, que não dá para cobrar nada da Raíssa”.

A diretora Lenir concorda, a higiene da Raíssa tem sido comentada no CM EI, inclusive, foi solicitado à família que verificasse a situação da infestação de piolhos da criança e que ela só retornasse à creche após resolver a situação.

Professora Carla diz: “Se você jogar no google o endereço dela vai ver que só pode ser lá de baixo, da invasão. Lá não tem nem água. É mais fácil comprar um pente fino e dar banho nela aqui e passar o pente fino todos os dias aqui”. A diretora sinaliza com a cabeça concordando.

Professora Carla pergunta: Aquela chuveiro da sala está funcionando?

Diretora Lenir: O rapaz vem essa semana arrumar.

Toda essa conversa acontece no refeitório na frente das crianças do MI, MII, pré-escola, de suas professoras e da pesquisadora. (Notas do Diário de campo, 20 de março de 2024).

Neste excerto, o preconceito de classe e racial fica expresso nas falas, tanto das professoras quanto da diretora, e de mulheres brancas, a família, inclusive, foi impedida de entrar na sala da direção. Ao olhar para estas cenas de modo interseccional vemos o quanto a educação formal que recebe cotidianamente inúmeras famílias propaga preconceitos, principalmente contra mulheres negras e vulneráveis economicamente. “Na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito (Gonzalez, 2020, p. 33)”. Neste sentido, a família de Raíssa (M II) foi tratada como um objeto, tendo seus direitos violados. De que adianta entregar cartão de dia da mulher se nos demais dias os preconceitos se acumulam e se disseminam? Como promover uma educação democrática e respeitosa se diariamente docentes discriminam algumas famílias? Assim, mantenho firme minha convicção que os feminismos subalternos podem contribuir para refletir e transformar as práticas e as concepções docentes para que esse tipo de discriminação não aconteça.

Na turma do Berçário único, assim como observado pela pesquisadora Fabiana Oliveira (2004), as/os bebês negros permaneceram durante as observações tendo poucas interações com as professoras (todas mulheres brancas), as/os bebês são invisibilizadas durante as ações cotidianas. As/os bebês negras/os são sempre as/os que dormem sem auxílio, pois as professoras primeiro fazem dormir as/os outras/os. Raramente recebem colo ou são acolhidos em suas manifestações, a menos que sejam situações de trocas de fraldas e alimentação (sendo sempre as/os últimos a serem atendidos).

Plínio e outras/os bebês negras/os são as/os que menos recebem atenção das professoras, bem como Maya que é parda e filha de um casal homoafetivo feminino. Maya é sempre a última a ser trocada e a receber alimentação. (Notas do Diário de Campo, 08 de março de 2024).

Na sequência de imagens a seguir, verificamos que a professora Nara interage com as/os outras/os bebês, mas mesmo Maya se dirigindo até ela, ela não interage com a bebê e afasta Maya, ao tirar o pé da bebê de cima do livro sem falar nada, até que a bebê saia (fotografia 76).

FOTOGRAFIA 76 - HORA DA LEITURA MAYA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As/os bebês estão interagindo com os livros, cada um/uma escolheu um livro para manusear, a professora se aproxima de um bebê e interage com ele. Maya segue com seu livro. As imagens filmadas mostram que nenhuma docente interagiu com ela durante o período de leitura.

FOTOGRAFIA 77 - MAYA SE INTERESSA PELA HISTÓRIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Com frequência, durante as observações, pudemos verificar que Maya busca por interação com as professoras, como acontece aqui. Mas poucas vezes as professoras interagem com ela (fotografia 78).

FOTOGRAFIA 78 - MAYA QUER PARTICIPAR



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A sequência das imagens, como dissemos, foi registrada também em vídeo e neste nota-se que em nenhum momento a professora interage com Maya, não foi dirigida a ela nenhuma palavra ou sorriso, como foi feito para as/os outras/os bebês da cena. A professora Nara somente toca em Maya para retirar seu pé de cima do livro. De forma isolada, essa cena poderia não ser vista como discriminação, porém outros registros demonstram que esta é uma situação recorrente.

Ao longo das observações fica evidente a diferença com que as professoras do berçário tratam a bebê Maya. Ela é filha de um casal homoafetivo feminino e seguidas vezes as professoras expressam falas do tipo: “Aquelas duas mães são cheias de coisas” (Professora Diana). A Maya em todas as observações foi a última bebê a receber almoço, ela ainda não caminha. Enquanto as/os bebês maiores, almoçam em uma mesa sozinhas/os, as professoras dão almoço as/os bebês menores na boca, mas Maya fica sempre por último e nos dias observados a bebê engatinhava e ficava

embaixo da mesa comendo os grãos do chão. As professoras, mesmo observando a cena, não fazem nada e deixam a bebê comer a comida do chão. A pesquisadora questiona as professoras Bibiana e Diana sobre a situação, as mesmas apenas chamam Maya para ficar mais próxima do tatame para aguardar a sua vez de almoçar. Depois que todos comem, a Maya recebe alimentação de maneira rápida. Em diversos momentos da observação participante, a pesquisadora passou a oferecer almoço para Maya.

Destacamos que são várias as situações que acontecem com relação à Maya, as professoras pouco interagem com a bebê. O único momento que se aproximam dela é para as trocas de fraldas e para alimentá-la. Uma situação que demonstra a diferença com que Maya é tratada ficou evidente quando as/os bebês do Berçário foram para o parque e no retorno à sala a professora Nara deu banho em todas as/os bebês que não caminhavam ainda. Maya ainda não caminha, mas nela a professora não deu banho. Na hora do sono, quando a professora Diana foi fazer a troca de fraldas da Maya e verificou que ela estava com muito cocô, resolveu então banhá-la. Essas situações observadas foram levadas à direção do CMEI, que firmou o compromisso com a pesquisadora de chamar as professoras para uma conversa.

A Maya é parecida com a mãe que gerou né e não com a mãe que teve o óvulo fecundado (Professora Bibiana). A professora Bibiana segue contando que as mães de Maya fizeram inseminação com o óvulo da mãe de cabelo curto e um doador (palavras da professora Bibiana) e a mãe de cabelo comprido que gerou (professora Bibiana). Seguindo, a professora Bibiana comenta que Maya pode ser parecida também com o doador e diz “tem outra genética aí né”.

Professora Diana diz: Isso não é caro? Como conseguiram fazer?

Professora Bibiana: Não sei.

Esse diálogo me chamou a atenção, pois sobre as/os demais bebês não foi citado se eram parecidos com esta ou aquela pessoa, me parece que o fato de ser um casal homoafetivo gerou tais falas. (Notas do Diário de campo, 08 de março de 2024).

Como dissemos, casais que desafiam a heteronormatividade compulsória sofrem com olhares enviesados.

Mas o que o caso observado nos mostra é que o preconceito reflete na bebê. Os feminismos lésbicos fazem o enfrentamento da heteronormatividade e essa é uma questão importante para refletirmos.

Dentro do movimento feminista passado e presente, as lésbicas sempre tiveram que desafiar e confrontar a homofobia, de forma bastante similar com que todas as mulheres não brancas, independente de preferência ou identidade sexual desafiaram e confrontaram o racismo. Mulheres que afirmam ser feministas ao mesmo tempo perpetuam a homofobia são tão equivocadas e hipócritas quanto aquelas que querem sororidade enquanto ainda estão apegadas ao pensamento de supremacia branca (hooks, 2019, p. 142).

Todas as professoras e demais profissionais do CMEI são heterossexuais, este dado foi obtido por meio de formulário respondido pelas participantes. Esse dado, aliado às cenas que observamos, apresenta a opressão produzida pelo pensamento heterossexual que foi discutido por Monique Wittig (1992).

A heterossexualidade como sistema de opressão atua para manter a lógica patriarcal de dominação das mulheres e de seus corpos, desta forma, procura subjugar os homens.

El lesbianismo, junto con ser una práctica sexual, es una práctica política, desestabilizadora del orden heterosexual impuesto, obedientemente asumido por la mayoría. Mientras la heterosexualidad consiste en un régimen político, el lesbianismo puede ser una ideología, con una propuesta liberadora, que históricamente ha sido difícil visibilizar como tal (Zicri Rojas, 2016, p. 23).

Os feminismos lésbicos promovem uma fissura no patriarcado e mesmo que mulheres heterossexuais possam ser aliadas na luta das lésbicas, a homofobia segue sendo disfarçada dentro do movimento feminista, o que bell hooks (2019) nos coloca é que, assim como as feministas lésbicas lutam contra o racismo, as feministas negras precisam se colocar contrárias à homofobia. A feminista chilena Zicri Rojas (2016) aponta a importância do feminismo lésbico para a descolonização dos corpos. A seguir, um registro do diário de campo:

- *O que você fez no final de semana? (Professora Carla).*
- *Fui em um aniversário (Pesquisadora).*
- *Você tem namorado? (Professora Carla)*
- *Não. Tenho namorada (Pesquisadora)*
- *Ah (Professora Carla)*

- *Porque estar longe de casa sozinha é ruim né (Professora Carla)*
- *Sim (Pesquisadora)*
- *Aqui no berçário tem uma bebê que tem duas mães (professora Carla). (Registro do Diário de Campo, 15 de abril de 2024).*

O registro da conversa entre a pesquisadora e a professora aponta o quanto a concepção da heterossexualidade compulsória se faz presente no contexto social.

FOTOGRAFIA 79 - PRINCESAS E PRÍNCIPES UM CLÁSSICO DO SEXISMO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os contos de fadas são a perpetuação dos estereótipos sexistas. Na fotografia acima, com imagens do rosto de cada criança, foi feita uma montagem em que o rosto das meninas foi colocado em vestidos de princesas e o rosto dos meninos em trajes de príncipes. Foram confeccionados dois cartazes com as montagens (impresas duas cópias de cada montagem). No primeiro cartaz, cada imagem das crianças, após a montagem, foi colada dentro de uma dobradura de casa com muitos corações. Num suporte de papel ondulado, onde as crianças desenharam com giz de cera. Isso ao

que parece foi a única participação das crianças e esse cartaz foi utilizado para decorar a porta da sala de referência do M II. Mas queremos discutir a reprodução e fortalecimento do sexismo que a creche produz ano após ano sem questionar. Essa representação de princesas e príncipes foi uma proposta realizada a partir do conto “O príncipe Jacinto e a princesinha”, de autoria dos Irmãos Grimm, neste conto, o príncipe salva a princesa, após quebrar um encanto. O conto traz uma visão sexista e reforça estereótipos de gênero binário.

Quando o movimento feminista contemporâneo estava em seu ápice, tendências sexistas em livros infantis eram criticadas. Escreviam-se livros “para crianças livres”. Quando deixamos de ser críticos e atentos, o sexismo voltou a aparecer. A literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas. E, com muita frequência, os pensamentos retrógrados sobre gênero continuam sendo a norma dos parquinhos (hooks, 2019a, p. 46).

A autora traz a importância de histórias não sexistas para as crianças, mas no contexto brasileiro, a crítica ao sexismo nas histórias, a nosso ver, ainda precisa ser maior, debater nos cursos de formação inicial e continuada o sexismo nas histórias para as crianças é uma demanda atual. Muitas publicações de histórias não sexistas estão sendo realizadas na atualidade. No contexto da pesquisa, a pesquisadora levou algumas histórias não sexistas e disponibilizou para as professoras, caso quisessem trazer para as suas turmas.

Voltando à proposta dos príncipes e princesas, além do cartaz da porta, foi confeccionado o painel acima que foi colocado no corredor do CMEI, neste todas as “princesas e príncipes” estão no castelo. Outra questão explícita aqui é que a maioria das crianças loiras estão no alto do cartaz e as negras na parte inferior. O que demonstra o fortalecimento de estereótipos sexistas e raciais presente na proposta.

Na turma do MII, as práticas sexistas também aparecem. Vejamos o excerto do diário de campo.

Cheguei no CMEI e fui observar o MII, a professora Rosa e a professora Carla estavam envolvidas com práticas sobre a festa junina. Elas estavam preocupadas em preparar materiais para a festa, a professora Rosa confeccionou uma fogueira com pequenos troncos de madeira e papel celofane laranja e vermelho. Ela também estava com folhas A4 com desenho do contorno de um corpo. No começo não entendi qual era a proposta, curiosa permaneci acompanhando. A professora Rosa começou a chamar duplas ou trios de crianças para pintarem os contornos sem explicar às crianças porque deveriam fazer aquilo. As crianças então, tinham

de parar de brincar e ir até as mesas do refeitório pintar. Eu fui com as crianças para o refeitório observar, as crianças pintavam e logo a professora chamava outras crianças, assim foi a dinâmica até todas pintarem. Após isso, a professora Rosa recortou os desenhos. Neste dia, a professora Rosa estava de permanência. Então, foram coladas fotos (do pescoço pra cima) de cada criança no desenho do contorno do corpo. Nas fotos as crianças estavam com chapéu de palha, acho que as fotos foram feitas dias antes. Depois de colar todas as fotos a professora Rosa passou para a professora Carla essa produção e, então, a professora Carla começou a “maquiar” as crianças, isso era colocar pintas no rosto (sardas), pintar um dente para parecer uma falha, a professora colocou “batom” nas meninas (pintou de vermelho a boca das meninas nas fotos) e desenhou bigodes, barba e gravata nos meninos. A professora Carla disse:

- *Sou a maquiadora.*

A professora Rosa respondeu: a “peda” achou que a gente tinha maquiado as crianças para tirar foto.

- *Eu acho essa menina tão feia. Apesar de ser loira e ter olho azul, mas ela não é bonita (Professora Carla).*
- *Sabe por quê? Porque ela é muito danada, daí você acha feia. Ela parece menino (Professora Rosa).*
- *É isso! Ela parece menino (Professora Carla).*

Falaram tudo isso na minha frente na sala de permanência. (Registro Diário de Campo 03 de junho de 2024).

Neste registro, as professoras expressam sexismo, pois as crianças são caracterizadas na proposta a partir de estereótipos de gênero. Essa caracterização acontece em fotos das crianças e o objetivo da proposta é colocar na parede externa da sala com a fogueira feita pela professora Rosa embaixo, para enfeitar as paredes para a festa junina.

No excerto, verificamos que aparece adultocentrismo e sexismo. E a fala da professora Carla quando diz que: apesar de loira e ter olho azul, não é bonita, expressa que, na concepção da professora Carla, pessoas bonitas são pessoas com essas características, ou seja, branca, loira e com olhos azuis. Ainda, as professoras verbalizam que existe um modo de ser menina e outro de ser menino e que a criança em questão não se comporta como esperado.

Passamos a analisar uma observação realizada no berçário onde a atitude racista se manifesta. A seguir, temos a fotografia 80.

FOTOGRAFIA 80 - QUERO ÁGUA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A imagem mostra as crianças sentadas ao redor da professora para tomar água. Na imagem, uma criança já está com a garrafa de água e Plínio está com a mão esticada solicitando da professora Nara a sua garrafa. Para continuar narrando o que aconteceu, vamos recorrer ao excerto do diário de campo.

Estava no solário do Berçário, as crianças estavam brincando, correndo, subindo e descendo num escorregador pequeno. Algumas crianças brincavam com os cavalinhos e gangorra. Algumas crianças estavam de tênis, outras só com meias nos pés. Quando a professora Nara percebeu que Gaetana estava com os pés descalços e sem as meias, chamou ela rapidamente e colocou as meias na menina (só para lembrar, Gaetana é uma menina branca). Observei que Plínio também estava sem tênis e meias, então falei para a professora que Plínio estava também sem as meias. A professora me ignorou! Ela seguiu no solário mais um pouco e depois me olhou e disse:

- *Olha eles que vou buscar água.*

Eu fiquei ali no solário. Logo a professora voltou com uma caixa transparente cheia de garrafas de água, as garrafas azuis são dos meninos e as cor de rosa das meninas (a SME que fornece essas garrafas para o Berçário e as professoras dividem por gênero e cor).

A professora Nara se sentou no chão e começou a distribuir as garrafas para as crianças, foi chamando e entregando uma a uma. Plínio foi uma das primeiras crianças a sentar perto da professora e mesmo sem ser chamado esticou a mão pedindo sua garrafa. A professora chamou todas as crianças e entregou as garrafas, mas Plínio não recebeu, sua garrafa não estava na caixa. A professora seguiu sem se preocupar que Plínio não tinha tomado água. Eu fiquei revoltada, então chamei a professora e perguntei:

- *Professora, o Plínio não recebeu a garrafa dele (pesquisadora).*

A professora Nara me respondeu: a garrafa dele não “tá” aqui, porque ele não veio ontem.

Então eu disse: ele está com sede, onde encontro a garrafa dele?

A professora responde: na geladeira do lactário.

Fui buscar a garrafa e ofereci água para Plínio, que tomou bastante. Eu fiquei indignada, essas foram atitudes racistas com Plínio. Para a Gaetana, rapidamente a professora correu para colocar meias e ofereceu água para as outras crianças, mas Plínio, ela ignorou. Isso é absurdo!!! (Registro do Diário de campo, 20 de junho de 2024).

Os registros acima mostram que o racismo se expressa em situações cotidianas na creche e que precisamos estar atentas às formas como as professoras tratam as crianças dos diferentes pertencimentos étnico-raciais. A discriminação que as crianças sofrem desde bebês nos contextos educativos, como denunciam as pesquisas de Flávio Santiago (2015), Fabiana Oliveira (2004) e outras autoras e autores.

Lucimar Rosa Dias (2015, p. 582):

No ambiente educacional, há várias situações nas quais é possível identificar a discriminação racial. Quando, por exemplo, uma professora escolhe uma criança branca para ser carinhosamente tocada, em detrimento de uma criança negra, ela pratica uma ação de discriminação racial, porque faz uma distinção a partir de caracteres identitários para beneficiar uma criança em detrimento de outra (Dias, 2015, p. 582).

O racismo expresso nas práticas pedagógicas do CMEI mostra o quanto as crianças são subalternizadas. E esse racismo no contexto do Brasil é, como diz Lélia Gonzalez (2020), um racismo disfarçado em uma falsa democracia racial.

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um (Gonzalez, 2020, p. 84).

As práticas pedagógicas a partir dos feminismos precisam encarar o racismo, sexismo e adultocentrismo no cotidiano, pois só assim a justiça social poderá ser vislumbrada como um horizonte.

Trazemos como um último registro desta seção o excerto do diário de campo sobre a questão do abuso sexual que foi abordada em uma reunião do CMEI.

Hoje cheguei cedo no CMEI, no turno da manhã as crianças estão no CMEI, conforme o calendário escolar é dia de ODP, que é a organização do trabalho pedagógico. As professoras levaram lanches para compartilhar um café coletivo, depois do momento do café a diretora e a pedagoga fizeram uma reunião, antes do momento destinado às professoras escreverem os pareceres. Uma das pautas dessa reunião que me atravessou durante a reunião foi sobre a questão do abuso sexual. Esse tema é muito caro pra mim, por tudo que passei. O tema do abuso sexual foi demandado pelo Núcleo de Educação que enviou às instituições um vídeo para ser debatido com as crianças sobre abuso sexual no mês de maio, que é o maio laranja de prevenção sobre abuso.

A pedagoga e a diretora iniciaram dizendo que não acharam apropriado o vídeo para as crianças, pois este fala em pessoas adultas colocarem a mão dentro da calcinha e etc. as professoras não chegaram a ver o vídeo antes da reunião.

- *Isso não deve ser ensinado aqui (Professora Carla).*

A pedagoga neste momento lembra as professoras que eu trouxe livros sobre a questão de prevenção ao abuso sexual e cuidados com o corpo. A professora Carla disse:

- *Vou ler.*
- *E tem um teatro que a igreja da professora (cita o nome da professora que não está mais no CMEI) um ano que foi bem legal (Professora Celina).*
- *Vou falar com ela (Professora Bibiana).*
- *Vamos fazer maquiado o trabalho sobre abuso, caso o núcleo peça fotos. A gente coloca o vídeo no tablet e deixa passando enquanto as crianças fazem outra coisa. Daí só tirar foto do tablet e mandar se pedirem (Diretora Candida).*
- *Se o vídeo não é bom tem que questionar e não fazer de conta (Professora Marta).*
- *Podia então fazer uma carta e não fazer assim como disse (Professora Vanuza).*

A pedagoga e a diretora então deixaram a cargo das professoras a questão de abordar a temática e começou uma discussão sobre descascar ou não as “mimosas” (bergamotas), no caso de as funcionárias enviarem as mimosas descascadas para a sobremesa. A reunião encerrou e as professoras foram escrever os pareceres nas suas salas.

A forma como foi abordada a temática sobre abuso sexual me deixou muito decepcionada, pois as crianças todos os dias vítimas de abuso sexual e nas instituições esse tema deveria ser primordial. Os agressores

são protegidos nesses silêncios. Isso é muito triste, me trouxe memórias muito tristes. (Registro do Diário de Campo, 17 de maio de 2024).

Esse registro do diário de campo foi muito doloroso, a forma como o tema foi tratado na reunião com certo desdém trouxe memórias duras e pensei muito sobre as crianças que podem estar sofrendo e não tem acolhimento na creche. Os livros que levei e coloquei na estante foi “Não me toca seu boboca”, da autora Andrea Taubman e Thais Linhares. Essa história aborda o abuso sexual com uma linguagem que considero muito interessante para as crianças.

Acreditamos que negligenciar o tema do abuso sexual na creche é uma forma de violência contra as crianças. bell hooks (2019a, p. 112) diz que:

O movimento feminista serviu como catalisador, revelando a grave extensão em que o abuso sexual masculino de crianças aconteceu e acontece na família patriarcal. Isso começou com mulheres adultas, dentro do movimento feminista, recebendo cuidados terapêuticos, reconhecendo que eram sobreviventes de abuso e levando esse reconhecimento do âmbito particular da terapia para o discurso público. Essas revelações criaram o contexto positivo, ético e moral para crianças confrontarem o abuso que acontecia no presente (hooks, 2019a, p. 112).

Como dissemos, romper com os silêncios sobre os abusos sofridos significa um ponto fundamental que os feminismos subalternos trazem para a educação. A seguir, abordamos pontos sobre as mulheres da creche.

7.4 “FEMINISMO? NÃO SOU MUITO DESSAS QUE QUEIMAM SUTIÃ!” - AS MULHERES DA CRECHE

Iniciamos esta seção com o objetivo de pensar sobre a presença ou ausência dos feminismos na creche. Compreendemos que isso perpassa todo o cotidiano das experiências vividas pelas pessoas que compõem a creche. Buscamos discutir sobre os feminismos e a vida, especialmente das mulheres que estão neste espaço, pois acreditamos que suas vivências e concepções podem nos dizer muito sobre suas práticas pedagógicas.

O título da seção faz referência à conversa entre a pesquisadora e a professora Marta, quando da entrega do TCLE para a referida docente e ela verificou que a pesquisa abordava os feminismos, ela disse: “*Feminismo? Não sou muito dessas que queimam sutiã!*” (Professora Marta). A fala da professora Marta se refere à manifestação ocorrida

em 1968, durante o concurso de beleza Miss América, em que cerca de 400 ativistas do movimento de libertação das mulheres, não queimaram, mas colocaram dentro de um balde roupas e acessórios vinculados a padrões de beleza que oprimiam as mulheres, entre estes os sutiãs, representando a libertação. A forma depreciativa que a professora Marta se refere ao ato de 1968, mostra que a mesma possui conhecimento limitado em relação ao feminismo, bem como se mostra contrária ao ativismo que, ao longo de décadas, conquistou direitos. Sabemos que este ato, em específico, possui um recorte racial e de classe, mas não foi essa a crítica feita pela professora.

Neste momento, conversamos sobre a pesquisa e após algumas semanas a professora decidiu participar. A fala da professora Marta mostra o quanto os feminismos ainda são tabus para a sociedade e corrobora o que bell hooks (2017) afirma, que o patriarcado, apoiado pela grande mídia, fomenta estas narrativas sobre os feminismos para enfraquecer as discussões e manter o próprio patriarcado.

As mulheres da creche pesquisada passam por situações sexistas e opressões cotidianas que se evidenciam nas conversas entre elas, nos momentos de intervalo ou mesmo nas salas de referência, mas estas não relacionam tais situações ao sexismo, violências patriarcais e nem mesmo compreendem que em muitas situações reproduzem isso. Por isso, consideramos que a formação continuada sobre gênero e feminismos subalternos é importante para as mulheres e para a luta contra as opressões.

As formações no CMEI, como dissemos, acontecem na SEP e durante a hora-atividade, que é chamada de permanência. Ocorre que a permanência nem sempre é garantida no CMEI, pois são muitas variáveis que interferem na sua organização.

No início do ano letivo, as permanências de todas as professoras estavam ocorrendo, pois o quadro docente estava completo com todas as professoras da sala de referência e com três docentes na equipe de permanência (que é formada por professoras que entram nas salas para atuar com as crianças nos períodos de hora-atividade das regentes).

No período de março, essa foi a realidade do CMEI e cada docente tinha garantia de oito horas semanais de permanência que deveriam ser cumpridas na instituição. Mas, estes momentos também eram utilizados pelas professoras para ir ao médico ou resolver algumas demandas particulares.

A hora-atividade é garantida às professoras por meio da Lei 11.738/08 que estabeleceu o piso nacional do magistério, de acordo com esta, 1/3 da carga horária semanal docente deve ser de hora-atividade. No CMEI, pude observar alguns momentos de hora-atividade, nos quais a Pedagoga estava presente e eram tratados assuntos sobre a organização do trabalho na instituição, bem como nestes horários as professoras preenchiam planilhas e preparavam materiais diversos para a sala como, por exemplo, os painéis do dia da mulher.

A sala de permanência do CMEI, segundo a Pedagoga, *“é uma das melhores salas de permanência que já trabalhei, em outros CMEIs que atuei nem um espaço assim havia”*. A sala é um espaço estreito, com pouca ventilação e iluminação natural. Neste espaço estão os livros infantis em um armário, um computador com impressora, armários com materiais diversos, o farol da leitura e uma mesa com bancos dos dois lados, que são utilizados para as reuniões e planejamento durante a hora-atividade.

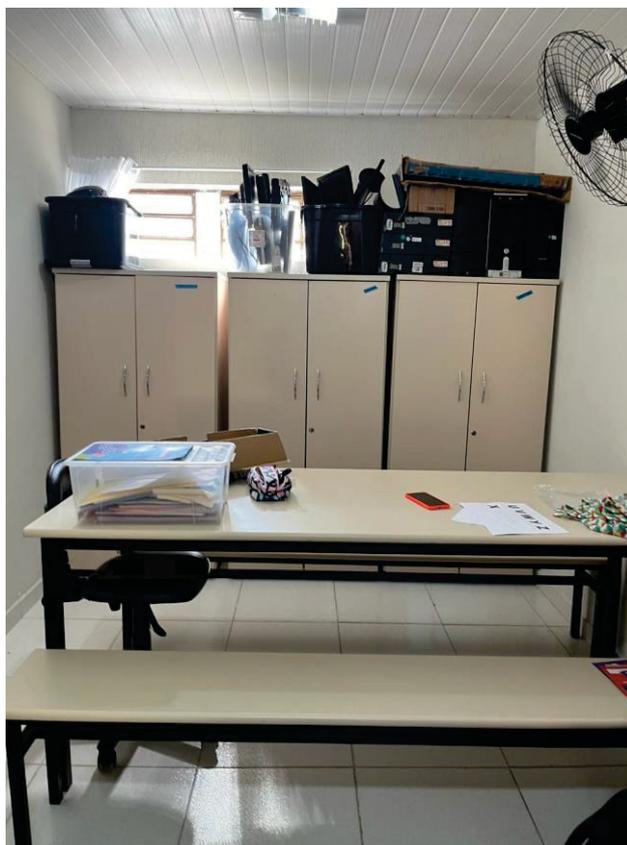
FOTOGRAFIA 81 - ENTRADA DA SALA DA PERMANÊNCIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Na imagem 82, vemos o balcão com livros infantis que estão catalogados em ordem alfabética. Este acervo compõe o acervo do CMEI, as crianças não têm acesso a esse espaço.

FOTOGRAFIA 82 - MESA NA SALA DE PERMANÊNCIA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Salientamos que a questão da existência de uma sala para planejamento e reuniões é importante e necessária, mas que, a nosso ver, o espaço que a instituição possui ainda não é o ideal, pois os bancos são desconfortáveis e a sala, por ser pequena, também é pouco acolhedora para promover espaços formativos. Pensar sobre feminismos e formação continuada requer pensar nas pessoas que fazem parte do CMEI, neste espaço sentar-se para fazer a leitura de um livro ou outro material fica difícil, devido à precariedade do espaço.

Isso nos faz pensar em como a creche também pode ser um ambiente pouco adequado para as professoras. Falamos isso, pois além do espaço e dos arranjos formativos não serem os ideais, a partir de abril as professoras tiveram restrição ainda maior nos horários para a permanência, pois ocorreram mudanças que impactaram a

instituição. Uma das professoras da turma de pré-escola saiu do CMEI para assumir a vaga de diretora em outra instituição, com isso, a equipe de permanência foi reduzida, pois uma professora precisou assumir a turma da pré-escola e a equipe de permanência ficou com apenas duas professoras. Também no mesmo período, a diretora saiu da instituição e foi para outro CMEI que estava em vias de inaugurar e foi indicada para o seu lugar uma nova diretora.

Todo esse movimento de mudanças impactou a instituição e a partir disso uma série de episódios de atestados e licenças aconteceram e as permanências ficaram praticamente inviabilizadas.

As professoras ficaram surpresas com a saída da diretora e da colega, que ocorreu em um curto espaço de tempo. Comentários sobre a vinda de outra diretora que não conhecia a realidade do CMEI e sobre a falta de uma professora que acarreta a falta de horário de permanência foram recorrentes e ficou evidente o descontentamento das professoras e funcionários com as mudanças.

Nesse momento, pensamos que a pesquisa poderia ficar inviável, mas seguimos observando o cotidiano da instituição e trazemos alguns relatos das mulheres sobre suas vivências para colocar em diálogo com os feminismos.

Estava no berçário e a Professora Celina vem até próximo a mim e fala:

Professora Celina: “Vou olhar meu celular, ver se meu filho não mandou mensagem. Fico preocupada porque minha filha de 6 anos está sozinha em casa, com meu filho de 13 anos hoje. Meu marido está de serviço, de hora extra.

A professora Celina demonstra preocupação e verifica o celular para ver se o filho mandou mensagem. Ao verificar que não havia mensagem, me olhou e disse:

Professora Celina: “É brabo né, mas fazer o que, hoje não tinha com quem deixar eles”. (Notas do Diário de Campo, 13 de março de 2024).

A situação acima mostra a jornada das mulheres que trabalham fora e a preocupação com questões da vida privada, que é uma constante. Neste dia, a pesquisadora ficou pensando se o marido da professora também teve preocupação semelhante durante sua jornada de trabalho.

Essa mesma professora em outro momento expressou que precisava ir rápido para casa no horário do meio dia para fazer almoço e levar as crianças para a escola. Em cerca de uma hora e meia de intervalo do trabalho, a professora Celina atende a muitas demandas em casa.

Hoje cheguei na creche e a professora Celina relatou que estava passando mal ontem. Ela não sabe o que tem, mas acha que é algo relacionado a algum alimento estragado que deve ter ingerido. Perguntei se ela havia consultado e porque não pegou atestado, então ela me relatou que não tirou atestado, porque na terça-feira é a aula da professora 10 e ela não queria prejudicar a colega, pois se faltasse a direção teria que chamar a professora Bibiana para ficar em seu lugar. A professora Celina ainda disse: “Ontem nem pude fazer almoço, meu marido teve que levar as crianças para almoçar, fora porque eu não tinha condições de fazer comida. Podia ser assim todos os dias, almoçar fora”. (Notas do Diário de Campo, 10 de abril de 2024).

Nesta conversa, a professora Celina aborda a questão do trabalho que realiza em casa, além do trabalho remunerado na creche, outras demandas de trabalho são colocadas para as mulheres como sendo naturais, que devem ser realizadas por elas. A fala da professora Celina alerta para o fato de que são as mulheres que cuidam da casa. Segundo ela, no dia em que estava doente, o marido não fez almoço, ao invés disso, ele levou as crianças para almoçar fora. Fato semelhante foi relatado pela professora Carla:

Ao me despedir da professora comentei que minha esposa⁵⁹ estava de home office e que mandou mensagem dizendo que estava quase pronto o almoço. A professora me respondeu:

Professora Carla: Casar com mulher deve ser melhor né, porque homem não faz nada, meu marido não faz nada!

Em outros momentos, a professora Carla havia comentado que no intervalo do meio dia às treze e trinta ela faz almoço e leva o filho de doze anos que é autista na escola. (Notas do Diário de Campo, 10 de abril de 2024).

Estes relatos das professoras Celina e Carla trazem muitas questões que podem ser exploradas, mas vamos nos atentar ao fato de estar naturalizado que o trabalho referente à casa é concebido na sociedade como um dever exclusivo das mulheres. De acordo com Marcela Lagarde (2005, p. 97):

[...] la opresión de las mujeres se define por un conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital y discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado (Lagarde, 2005, p.95).

Assim, as mulheres experienciam diferentes formas de opressões nos seus cotidianos e estas se expressam nas estruturas culturais e patriarcais da sociedade.

⁵⁹ Cabe salientar que, neste período das observações, comentei com algumas professoras sobre minha orientação sexual em conversas informais nos momentos de intervalo, relatei sobre isso quando surgiram perguntas sobre eu ter “namorado”.

No relato da professora Celina sobre ter ficado doente, ela cita que não pegou atestado, pois era dia da aula da professora Bibiana. Esse é um aspecto relevante, pois a professora Bibiana foi aprovada e ingressou no mestrado acadêmico na UFPR e solicitou licença, mas sua solicitação foi indeferida. Mesmo este sendo um direito das professoras, neste caso, o direito não foi garantido o que deixou a professora e as colegas bastante abaladas.

Hoje fui à tarde no CMEI, ao me aproximar da porta da sala de referência do MII, observei que a professora Bibiana chorava muito. Perguntei o que havia acontecido e se eu poderia ajudar de alguma forma. A professora Bibiana me relatou que a licença para cursar o mestrado havia sido negada pela segunda vez, ou seja, negaram o recurso dela. Segundo a professora, isso ocorreu porque ela é da Educação Infantil e não da docência I. Mesmo estando garantido no plano de carreira, as professoras de Educação Infantil não conseguem licença de estudos. A professora Bibiana iniciou o mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências e Matemática. Ela aguardava a licença para conseguir participar das aulas. No CMEI todas as professoras, desde que cheguei, falam com orgulho sobre a aprovação da professora Bibiana no mestrado. A professora Cláudia, enquanto eu e a professora Bibiana conversávamos, tentava falar com a assessoria da Presidência da Câmara de Vereadores para pedir apoio e buscar alternativas para garantir o direito da professora Bibiana. Fiquei muito sensibilizada, pois passei a situação quando no meu Município solicitei licença, mas no meu caso o recurso foi aceito e consegui a licença remunerada para cursar o Doutorado sem a qual seria inviável realizar essa pesquisa. (Notas do Diário de Campo, 20 de março de 2024).

A situação da professora Bibiana quanto ao indeferimento da licença segue sendo um assunto entre o grupo de professoras.

No parque, enquanto as crianças brincam, as professoras Marta, Bibiana e Carla falam sobre o pedido de licença indeferido. A professora Bibiana diz: “o que mais me dói é a desvalorização, agora estou tentando a redução de carga horária e marcar uma reunião com a Secretária de Educação. As professoras Marta e Carla falam para ela não desistir do Mestrado porque é muito difícil passar e que se ela não conseguir redução de carga horária ela tem a permanência para ir às aulas nestes dias e a professora Marta diz: “mas pega de tempo em tempo licença saúde porque isso afeta a saúde, nós da educação infantil sempre somos tratadas como babás, acham que não precisamos estudar. Pra que estudar, pra ser a tia da creche, é isso que eles pensam”. (Notas do Diário de Campo, 21 de março de 2024).

As professoras dialogam bastante sobre os diversos aspectos da desvalorização da carreira de docente na Educação Infantil em Curitiba. A situação da licença deixa explícita a desvalorização e ficamos pensando sobre a importância da formação para a transformação das práticas pedagógicas, mas ao buscar essa formação as professoras da Educação Infantil não têm seus direitos garantidos. Isso

acaba por precarizar ainda mais o atendimento às crianças, bem como deixa a cargo da instituição realizar formações sem dar condições efetivas para que isso aconteça.

As mudanças ocorridas no quadro docente e na gestão do CMEI, como citamos anteriormente, dificultaram ainda mais as formações, pois o quadro docente ficou reduzido. Atualmente, a professora Bibiana frequenta as aulas nos horários de sua permanência e, também, faz uma disciplina do mestrado à noite para conseguir conciliar os estudos e o trabalho. Ainda sobre as mudanças das professoras das salas de referência, a professora Cláudia apresentou um laudo de limitação no qual só pode atuar em turmas de crianças a partir de 4 anos e por isso a diretora Candida a colocou na turma da pré-escola e uma das professoras da pré-escola passou a atuar no MII, essa mudança ocorreu em meados de abril e acredito que tenha sido o melhor para as crianças do MII.

Outras situações nas vidas das mulheres da creche que verificamos se refere ao fato de três delas, pedagoga, professora Diana e professora Nara, terem a responsabilidade de cuidar de suas mães e/ou pais idosos, no caso da professora Diana, a mãe está acamada e possui uma cuidadora durante o dia, mas a noite e nos finais de semana a professora fica com a responsabilidade de cuidá-la. Esta professora possui também uma filha de 2 anos, uma de 19 anos e um filho de 13 anos que moram com ela e o marido.

FOTOGRAFIA 83 - EXAUSTÃO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora Diana estava exausta e no intervalo de almoço colocou um colchão e se deitou no chão da sala de permanência (fotografia 83). No período de almoço ela buscou descansar, pois, segundo nos relatou, havia passado a madrugada acordada cuidando da mãe que está acamada.

Consideramos importante compreender melhor o que acontece em suas vidas além do CMEI e como isso pode repercutir em suas práticas. Um ponto interessante, para pensar sobre as professoras e a diversidade de vivências, foi o relato da professora Marta em uma conversa na sala de referência, esta colocou que começou a trabalhar após seu filho único completar 15 anos. Essa realidade se diferencia das demais professoras e funcionárias que começaram a trabalhar cedo. A professora Marta, curiosamente, ou não, é a professora que relatou “*não sou dessas que queimam sutiã*”.

Ainda sobre a questão da maternidade, a professora Carla traz uma questão importante sobre a rede de apoio.

Em outro momento, a professora Carla me relatou que tem duas filhas e um filho, com respectivamente, 24, 19 e 12 anos, o mais novo é autista, foi diagnosticado aos 7 anos. A professora disse que se fosse hoje não teria as filhas e filho, porque dá muito trabalho, mas que teve a primeira filha com 18 anos e ainda bem que na época tinha ajuda de sua mãe, prima e irmã para ajudar (Notas do Diário de Campo, 06 de março de 2024).

A professora expressa em sua fala a presença de outras mulheres, em nenhum momento citou o pai de suas filhas e filho ou outros homens como sua rede de apoio. Essa questão é importante quando pensamos em educação e feminismos e em como romper com estereótipos e papéis de gênero.

Trazemos aqui duas questões importantes para pensarmos sobre os feminismos e a importância destes nas instituições de educação.

No dia em que conheci a pedagoga e apresentei a pesquisa a ela, conversamos por um longo período, em determinado momento da conversa ela avaliou como importante discutir questões sobre gênero e feminismos na creche.

Na sala da gestão, conversei com a Pedagoga sobre o projeto de pesquisa e ela me contou sobre as ações que haviam realizado no ano de 2022 quando ingressou no CMEI e sobre a proposta deste ano em relação ao dia da mulher ela disse:

Pedagoga: Os painéis são uma forma de sensibilizar e ao mesmo tempo fortalecer essa mãe, essa mulher que pertence a nossa comunidade e também as mulheres que aqui trabalham. Porque também, às vezes nós temos, eu falei ontem né, às vezes a gente tem uma vítima de violência dentro do nosso ambiente de trabalho. E daí, eu acabei compartilhando com elas algo que eu nem tinha compartilhado. Eu fui vítima de violência no meu primeiro casamento, não violência física, mas violência psicológica. Até que uma professora se impactou, não quis contar nada assim né, detalhes. Mas assim, o que eu quero dizer é que às vezes essa mulher está do nosso lado, trabalhando com a gente todo o dia e a gente não está enxergando. As vezes quando é violência física até você vê né, a mulher vem com marcas e aquelas desculpas e tal, mas e a violência psicológica? O estrago que faz isso na vida da gente. Entendeu? Então é um tema assim que eu tenho muito carinho, porque eu acho que a gente precisa fazer enquanto instituição de educação que somos alguma coisa. Nem que seja pouco, às vezes não vão ser grandes ações ao longo do ano, mas alguma coisa. Alguma coisa que vai sensibilizar aquela pessoa que está precisando procurar algo, a pedir ajuda, a mudar de vida e sair daquilo é aquele start né. (Notas do Diário de Campo, 05 de março de 2024).

Como podemos ver neste registro, as questões de gênero estão no contexto da creche e são muitas vezes silenciadas. As mulheres que convivemos cotidianamente passam por questões que são invisibilizadas, pois não olhamos para elas em seus contextos.

Isso acontece também com as mulheres que são familiares das/dos bebês e crianças que frequentam a creche. Essas mulheres chegam e saem da instituição e, como disse a professora Marta, “*se vamos pensar nas mulheres nessa lógica dos feminismos como tua pesquisa propõe, nós professoras temos que parar de julgar as mães que trazem, por exemplo, as crianças pra creche e não trabalham*”. Essa reflexão da professora é muito significativa, pois mostra que ela elaborou um pensamento relevante e uma das questões que implicitamente a pesquisa busca propor é a sororidade em relação às mulheres que fazem parte do contexto da creche, todas as mulheres e não apenas com as que atuam na creche.

7.5 INTER(AÇÕES)

Neste momento, buscamos voltar nosso olhar para ações, interações e intervenções que encontramos e nos dão fôlego, diante de práticas pedagógicas autoritárias, tradicionais e discriminatórias. Centraremos as reflexões nas interações intergeracionais e nas práticas que olharam para as crianças, desde bebês, em sua singularidade, mesmo que isso tenha acontecido por breves momentos e sem estar fundamentado em concepções teóricas, como as defendidas nesta tese.

FOTOGRAFIA 84 - PENTEADO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora Bibiana faz parte da equipe de permanência do CMEI e verificamos que em todas as turmas que atua apresenta como característica a interação com as crianças, desde bebês. A professora possui uma relação de diálogo e interações significativas, apresenta uma postura de escuta das crianças e quando está nas salas de referência as crianças procuram estar próximas a ela.

A situação relatada aconteceu próximo do horário da saída das crianças do MII, a professora Maria penteou uma a uma somente as meninas, para esperar a chegada das famílias, enquanto isso acontecia, a professora Bibiana brincava com as crianças. Os meninos não foram chamados para pentear os cabelos e seguiram brincando com outros brinquedos, as meninas, após pentear os cabelos, começaram a brincar com a professora Bibiana e, em certo momento, ela percebeu que elas queriam penteá-la: *“você quer pentear meu cabelo? Perá!”*. Imediatamente a professora Bibiana soltou os cabelos e foi rodeada por várias meninas que começaram a penteá-la. Ao ver a cena, a professora Maria também começou a interagir com as crianças que passaram a penteá-la e depois foi a vez da pesquisadora ter seus cabelos penteados também.

Nesta cena, o fato de apenas as meninas terem se envolvido na brincadeira de pentear, na nossa visão, indica que esta prática ocorre somente com as meninas. Isso

indica uma visão de gênero, pois na turma do MII alguns meninos possuem cabelos um pouco mais compridos, mas não foram penteados, como consequência, durante a ação de pentear as professoras, somente as meninas se envolveram e os meninos permaneceram em outras brincadeiras. Mas a principal questão que buscamos trazer nesta cena se refere à escuta das crianças que a professora Bibiana teve e que reverberou na professora Maria, que também entrou na brincadeira. De maneira geral, a professora Maria nas observações demonstra ter interações mais voltadas para organização da turma de forma a dirigir as práticas com rotinas fixas e, nesta situação, a interação foi durante a brincadeira que partiu das crianças.

FOTOGRAFIA 85 - PROFESSORA BIBIANA EM INTERAÇÃO COM AS CRIANÇAS NO PARQUE



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora Bibiana conversava com as crianças e as escutava, enquanto no parque a maioria das professoras permanecia distante da areia e apenas observava as crianças, ela brincou e interagiu com as crianças. Acreditamos que, em certas situações, a professora Bibiana, por entrar em todas as turmas, consegue trazer para as crianças interações qualificadas e em certa medida sua prática impacta as demais professoras. Vimos que a professora Dulce, que é da equipe de permanência, também possui uma prática pedagógica centrada nas interações e brincadeiras. A professora Dulce, nas turmas, apresenta um olhar acolhedor e escuta as crianças,

desde bebês. Em diversas observações nas turmas, a professora Dulce estava em interação e com olhar atento.

FOTOGRAFIA 86 - INTERAÇÕES NO COTIDIANO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As interações que as professoras da equipe de permanência propõem são diferentes das demais professoras, que parecem estar preocupadas em “dar aula” e têm nas rotinas rígidas e adultocêntricas. Nas observações, verificamos que existe uma diferença nas práticas pedagógicas entre as professoras da equipe de permanência e as regentes das turmas. Na fotografia 86, em que dançavam em roda, a professora Dulce colocou a música a pedido de Herbert (B), demonstrando a escuta atenta.

As interações e brincadeiras são os eixos das práticas, segundo as DCNEI (2009), entre as professoras, como dissemos, as da equipe de permanência são as que mais brincam e interagem com as crianças, mas em uma observação no parque, a professora Carla brincou com as crianças de triciclo e de pega-pega, algo que não havíamos presenciado em outros dias. Nos chamaram atenção essas interações e brincadeiras, pois a professora Carla sorria bastante enquanto brincava, demonstrava

se divertir e as crianças também estavam felizes. Neste dia, a professora Carla abandonou a postura de “vigilância” no parque e brincou (fotografia 87).

FOTOGRAFIA 87 - PEGA-PEGA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

As mudanças no quadro de pessoal do CMEI trouxeram para o MII um novo olhar, a professora Rosa chegou na turma, devido ao afastamento por questões médicas da professora Cláudia, que passou a atuar na pré-escola. Esse movimento no quadro docente da turma nestas primeiras semanas foi importante e benéfico para a turma do M II. A professora Rosa apresenta um olhar amoroso para com as crianças, nas interações com as crianças ela mantém um tom de voz baixo e adequado. As crianças do M II agora sorriem e demonstram alegria, a professora Rosa segue realizando as rotinas de chamada que nos parecem sem sentido, mas não força as crianças a participar e busca incluir as crianças público alvo do AEE.

Josephe (M II) que havia passado pela situação de violência que evidenciamos anteriormente, com a professora Rosa, participa apenas quando deseja e, neste dia, após colocar seu nome no quadro, comemorou e sorriu. Essas mudanças são notáveis e de certo modo nos permitem vislumbrar outras mudanças na turma ao longo do tempo.

FOTOGRAFIA 88 - CHAMADA COM A NOVA PROFESSORA



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A proposta da chamada que atualmente é realizada pela professora Rosa, enquanto a professora Carla faz intervalo de manhã, busca incluir a todas/os. A seguir, temos o registro do Diário de Campo.

Hoje estava na turma do MII, a professora Carla saiu para tomar café e a professora Rosa permaneceu em sala com as crianças. Quando esta solicitou às crianças que guardassem os brinquedos para fazer a chamada fiquei com receio, pois estas rotinas com a outra professora eram torturantes. Sentei-me próximo ao tatame, as crianças em sua maioria sentaram-se no tatame como de costume, mas Cristian, Josephe e Cleiton ficaram em outros espaços da sala. A professora Rosa pegou as fichas dos nomes das crianças e começou a cantar uma música da lagarta e assim chamava cada criança para colocar o nome no quadro. A professora Rosa foi chamando e sem forçar ou ignorar, chamou a todas as crianças. Josephe quando escutou ser chamado veio até a professora, pegou o nome dele e colocou no quadro, após isso voltou a brincar próximo à porta onde estava. A professora Rosa chamou Cristian, mas ele não veio, neste momento ele estava próximo à outra porta que leva para o solário. Então a Cassia, foi até onde Cristian estava e deu a mão para ele que veio com ela, pegou a ficha do nome e colocou no quadro. Achei tão linda a forma como Cassia busca incluir Cristian e como a professora aguardou a ação de Cassia para depois prosseguir. Depois da chamada, a professora Rosa distribuiu folhas A4 para que as crianças desenhassem. Cristian e Pedro foram com Cassia desenhar. Saí da sala do M II e fui para o M I, após cerca de uma hora e 30 minutos retornei no M II, as crianças estavam no solário. Cristian estava com alguns lápis de cor na mão e permaneceu com estes sem que as professoras retirassem dele como anteriormente acontecia. (Notas do Diário de Campo, 29 de abril de 2024).

Essas mudanças parecem sutis, mas para o que vinha acontecendo na turma, essas transformações representam muito.

FOTOGRAFIA 89 - CHAMADA E APOIO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A mudança em relação às interações da professora Rosa com as crianças do M II foram positivas, no nosso ver, esta tem uma postura mais acolhedora para com as crianças. Diante de tudo que foi evidenciado e pela característica da pesquisa, realizamos ações formativas, bem como a organização e a disponibilização de materiais relacionados à temática da tese. Na próxima seção, discutiremos sobre isso.

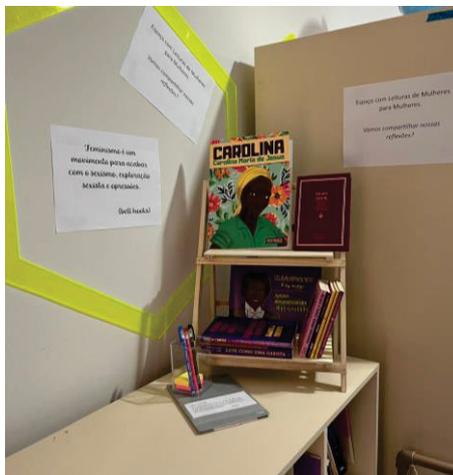
7.6 FEMINISMOS SUBALTERNOS EM PAUTA NA CRECHE: MATERIAIS E FORMAÇÕES

Diante de todas as questões apontadas pelos dados e por ser uma pesquisa engajada feminista, que possui como propósito fomentar o (re)pensar das práticas pedagógicas na creche a partir dos feminismos subalternos, organizamos, em diálogo com a pedagoga do CMEI, uma estante com materiais para as professoras e demais profissionais na sala de permanência.

A proposta da estante foi de disponibilizar leituras feministas, livros de literatura adulta e infantil para que as professoras e demais profissionais pudessem usufruir como e quando tivessem interesse (fotografia 90). Com isso, buscamos aproximar as

mulheres da creche dos feminismos subalternos, provocando inquietações e subsídios sobre a temática da pesquisa.

FOTOGRAFIA 90 - ESTANTE FEMINISTA NO CMEI



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A estante foi colocada em cima do balcão de livros infantis que fica na entrada da sala de permanência no início de abril, sendo um espaço acessível a todos. Neste período, o CMEI passava por mudanças em seu quadro docente e de gestão. As permanências estavam cada vez mais esparsas e com menos carga horária. A proposta da estante foi a de que as professoras e demais profissionais acessassem os livros e pudessem ler em momentos que tivessem disponibilidade no CMEI ou em sua própria residência.

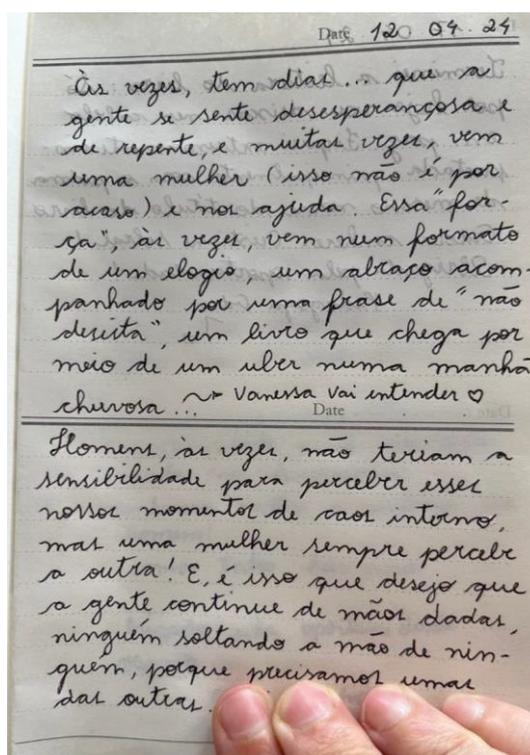
Na estante estavam livros de autoras como Chimamanda Ngozi Adichie, bell hooks, Toni Morrison, entre outras, além dos livros que são de acesso livre, deixamos um livro de registros coletivos que pode ser utilizado pelas mulheres do CMEI para registrar reflexões, memórias, angústias, o que desejarem, de forma anônima ou assinado com pseudônimo, assim como bell hooks. Os livros infantis que estavam disponíveis abordavam temas como abuso sexual, relações de gênero, feminismos e relações étnico-raciais.

Nos primeiros dias que a estante foi colocada na sala algumas professoras e a pedagoga retiraram livros para fazer leituras. Isso nos animou, mas percebemos que esse interesse inicial foi aos poucos arrefecendo. Acreditamos que isso se deu devido a vários motivos, entre eles: a diminuição de horários de permanência durante os meses que se seguiram; as demandas de trabalho como a ODP que envolve a produção dos pareceres e pastas com registros das crianças (as professoras tiveram

somente um turno de 4h de ODP); a inscrição no PAE que também ocorreu neste período e as docentes estavam envolvidas com as escritas de projetos para concorrer às vagas do edital do PAE (observamos que a escrita de propostas para o PAE e dos pareceres aconteciam durante a atuação das professoras na sala de referência enquanto as crianças brincavam). Essa questão nos mostrou, mais uma vez, a subalternidade das crianças, desde bebês, em relação aos interesses e demandas adultas.

Mesmo assim, algumas professoras retiraram livros na estante e registraram esse empréstimo no caderno. As professoras, que tivemos registro que retiraram livros, foram Carla, Vanuza, Dulce e Amanda. Dentre essas, Amanda foi a que mais acessou os livros. Contudo, somente duas destas participantes citadas registraram reflexões no caderno de registros coletivo. Trazemos essas reflexões nas imagens a seguir:

FOTOGRAFIA 91 - REGISTRO CADERNO COLETIVO I



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A reflexão e desabafo de Amanda se relacionam ao momento pelo qual CMEI passava com as mudanças aligeiradas de gestão e a transferência sem substituição da professora da pré-escola, que impactaram na organização de toda a creche. Essas

mudanças refletiram em todas. Amanda, neste período, manifestava para a pesquisadora o quanto estava sobrecarregada.

Hoje Amanda me disse que pediu licença prêmio para a SME, ela disse que conversou com o marido e que caso não consiga a licença está pensando em pedir exoneração e seguir trabalhando com as aulas particulares de italiano que ministra. Amanda disse que precisa pensar na saúde mental e que tudo que aconteceu no CMEI a afetou muito. Ela reclama:

- *Não tenho como fazer o meu trabalho. Não tem permanência. Estou com tudo sozinha para dar conta.*

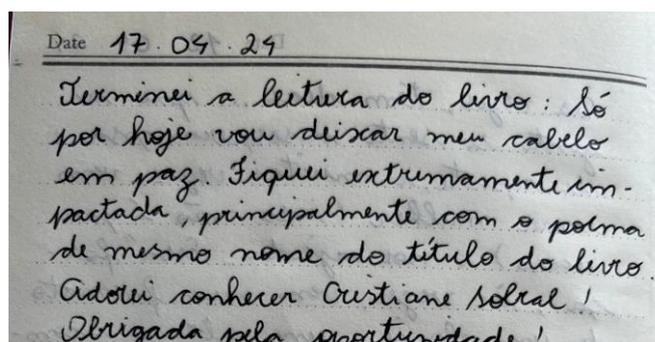
Amanda está visivelmente cansada, pois a designação de outra diretora que não conhece o contexto do trabalho deste CMEI e por ser nova no cargo de direção, no primeiro momento, Amanda precisou assumir demandas da gestão.

A situação no CMEI me preocupa. Não sei se conseguirei seguir com a pesquisa de campo. Estou muito preocupada. A funcionária Rita me disse que vai pedir para sair também. O caos está instaurado no CMEI. (Registro do Diário de Campo 04 de abril de 2024).

O registro no caderno coletivo realizado demonstra a parceria estabelecida entre ela e a pesquisadora e o quanto essa relação significa para Amanda, principalmente no momento que atravessa. Mas precisamos dizer que também neste registro se observa a marca do estereótipo de gênero, quando Amanda afirma que as mulheres sempre teriam sensibilidade para perceber o momento que outras mulheres atravessam.

Em outro registro realizado por Amanda (fotografia 92), ela traz a importância de conhecer uma autora e que a leitura foi impactante para ela. Essa reflexão nos mostra a urgência de (re)aproximar as professoras e demais profissionais da creche dos feminismos e de autoras que discutem gênero e raça.

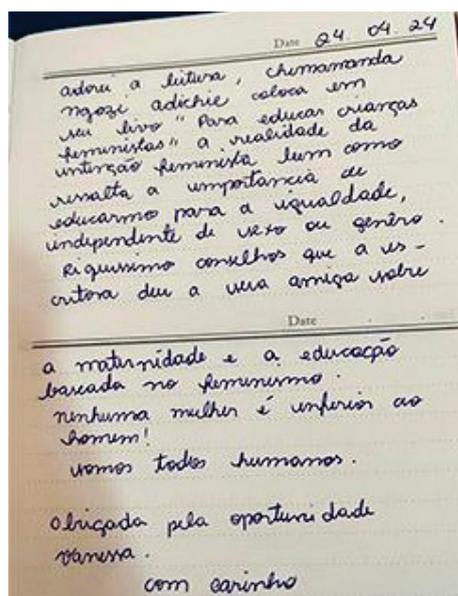
FOTOGRAFIA 92 - REGISTRO CADERNO COLETIVO II



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A professora Carla também escreveu no caderno coletivo sobre sua experiência de leitura do livro “Para educar crianças feministas”, escrito por Chimamanda Ngozi Adichie (2017). A professora ressalta que o livro traz a importância de educar para a igualdade (fotografia 93). Vejamos o que a professora Carla escreveu:

FOTOGRAFIA 93 - REGISTRO CADERNO COLETIVO III



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

Os livros da pesquisadora ficaram disponíveis na estante durante todo o semestre e foram sendo trazidos novos títulos para compor o acervo da estante. Em diversos momentos, a pesquisadora pegava alguns livros na estante e levava até as salas de referência para mostrar às professoras.

Como dissemos, os meses que se seguiram às mudanças no quadro docente e de gestão repercutiram, inclusive, na pesquisa que precisou adequar a proposta inicial de seis formações, não tivemos uma garantia de regularidade de espaços formativos e, no mês de maio, a pedagoga nos informava antecipadamente quais as professoras estariam com horário previsto de permanência na semana e a pesquisadora ficava na sala de permanência aguardando a presença das professoras e demais funcionárias. Ocorreu que, muitas vezes, as permanências foram canceladas, devido à falta de uma ou outra pessoa, como trouxemos anteriormente.

Com isso, realizamos apenas uma das seis formações em pequenos grupos que previmos e para realizar as formações com todas solicitamos um horário dentro do previsto no calendário escolar para dialogarmos, juntamente com a Cândida e

Amanda conseguimos incluir, no mês de julho, no retorno do recesso, uma formação continuada para todas. A seguir, dados referentes às duas formações realizadas.

FOTOGRAFIA 94 - FORMAÇÃO PEQUENO GRUPO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A fotografia 94 registra a primeira e única formação que conseguimos realizar em pequenos grupos. Essa foi realizada durante a permanência e estavam presentes: Vanuza, Bibiana e Amanda, inicialmente, mas poucos minutos após iniciar a atividade, Amanda precisou se retirar para receber a visita do Núcleo da SME que veio verificar a situação da inclusão na instituição. A formação foi registrada em vídeo. Preparamos um espaço acolhedor na sala de permanência, colocamos sob a mesa uma capulana⁶⁰, na sala colocamos também aroma de lavanda, livros de literatura infantil e obras das autoras feministas, iniciamos ao som da música “Nós somos mulheres” de Doralice, reproduzida no notebook. Ao fundo no painel telado colocamos a definição de bell hooks sobre feminismo.

⁶⁰ Recebemos essa capulana de presente de uma amiga, pesquisadora negra que fez parte da pesquisa de seu Doutorado em Maputo - Moçambique. No artigo “Significados culturais da capulana: possibilidades para o ensino de História Afro-Brasileira e Africana”, publicado em 2023, por Janete Santos da Silva Monteiro de Camargo; Izaque Pereira de Souza e Tereza Kazuko Teruya, a capulana é definida como: Como artefato visual e cultural, a capulana pode ser usada por homens em algumas culturas africanas, mas em geral representam a identidade feminina. Nas capulanas há representações visuais que podem ser imagens figurativas ou abstratas com significados, saberes, costumes e narrativas que encantam, marcam e constroem identidades. Na sala de aula, esse artefato pode ser utilizado como material pedagógico e como objeto de análise em qualquer disciplina contemplada no currículo da Educação Básica, pois o trabalho com a cultura afro-brasileira e africana contribui com a aplicabilidade da Lei 10.639/03 (Camargo; Souza; Teruya, 2023, p. 923).

Iniciamos a formação perguntando para Vanuza e Bibiana, o que elas pensavam quando escutavam a palavra feminismo.

Professora Vanuza inicia dizendo:

- *Bom, no começo quando fala feminismo, eu penso, nossa tá levantando uma bandeira ou tá querendo lutar por alguma coisa, uma luta imposta, é isso que me vem à cabeça, porque né, as coisas eu acho que elas têm que acontecer de maneira natural. Assim como a fono me polícia, não dê soquinho, vai mais devagar, eu penso que assim tem que ser todas as coisas da minha vida. Mesmo porque eu sou mãe de três meninas, então eu ensino pra elas as coisas sobre o valor das mulheres e o pai delas também reforça isso, até porque eu sou de uma família bem masculina e o pai delas também é de uma família bem masculina. Na minha família, eu sou a única mulher e tenho dois irmãos, o meu marido tem três irmãos e uma irmã. O pai é militar né, já é falecido, mas, enfim, então a gente vem de uma família bem masculina, então tudo tem que entrar com muita suavidade, porque senão entra que nem a música do Martinho da Vila, mulher não pode, mulher é fraca, mulher é isso, mulher é aquilo. E sempre eu quis passar isso para as minhas filhas e eu também vejo isso. E a minha filha eu sempre falo pra ela, minha filha você tem que provar duas vezes que você é mulher e você é capaz. Isso desde pequena, ela está estudando, porque ah ela vai crescer, deixa ela brincar com boneca, porque sou de uma família bem masculina, ah deixa ela, e ela sempre se deu bem com cálculo, nas contas, não mas é porque puxou ao pai, a família dizia. Porque o pai manda bem em matemática, não pode ser a mãe? Não pode ser por ela mesma? A outra, a segunda, manda muito bem em exatas, tanto que a trilha que ela escolheu agora é exatas, eu acho que puxou ao vô que gosta de números e minha filha foi indo, foi indo, escola pública, um cursinho, bem male mal, que fez na pandemia, online, bem baratinho, só pra dizer que fez um cursinho, ela passou na UTFPR, antigo CEFET, em Engenharia Eletrônica. Ela iniciou o curso e falou: mãe eu não quero ficar acendendo luzinha, não quero semáforo, não quero nada, eu vou sair desse curso. Eu falei: você não vai sair, você vai fazer o vestibular de novo para o que você quer, mas não vai interromper nada. Ela fez e passou para Engenharia Mecânica na UTFPR, Engenharia Civil na Federal, disseram não, mas não, aconteceu alguma coisa, está errado isso, porque onde já se viu isso, daí ela conversou com o filho da Marta, que é engenheira civil e daí, por ela mesma, decidiu que ia fazer civil porque ia deixar o avô orgulhoso que era urbanista e tal. Meu marido disse: engenharia mecânica, nem pense, porque meu marido é formado em engenharia mecânica, mas nunca trabalhou com isso, nem pense, porque é muito ruim no início e ela é muito menina, ela não luta por nenhuma causa. Eu falo pra ela, filha sempre vai ter alguém duvidando, ah porque não pode, e sempre falam, acho que ela puxou ao pai e ela já está na metade do curso.*
- *Ela está em qual curso agora? (pesquisadora)*
- *Na civil (professora Vanuza).*

- *Ela teve uma crise existencial, disse: aí mãe, eu não quero ir pra obra e tal. Eu disse pra ela, minha filha você faz o que você quiser, mas o engenheiro não vai ficar só no chão de obra, ele pode trabalhar no banco, lá na Itaipu que daí ela foi lá pra Foz e foi um divisor de águas porque ela disse: mãe eu quero trabalhar com saneamento, com água, essa parte de hidrologia porque isso aí me fez feliz. E agora recentemente ela fez o concurso do Estado, quase passou. Enfim, ela está sempre mostrando, eu falo pra ela, você não precisa fazer um escândalo, a sua irmã também não, mas a sua atitude vai mostrar quem é você, quem é a mulher que você é, que você quer ser e até onde você pode chegar. Porque lá, como eu disse, é muito difícil a gente falar qualquer coisa, porque já dizem, olha lá tá vendo está defendendo aquele presidente, é tudo muito complicado, é tudo pisando em ovos. Então quando você veio com a pesquisa eu disse: - gente, será que ela quer o que, será que ela quer ver se nós estamos tratando as crianças com machismo, ou será que ela quer falar de feminismo, ou será que algo que ela quer mostrar o potencial das mulheres, que pra mim é muito importante. Porque até em casa eu sofria, minha mãe dizia, não precisa tirar carteira, teus irmãos tiram, teu marido tira, eu dizia, mas eu quero tirar carteira, isso não é coisa de menina. Eu passei no concurso de bombeira, quando eu era piazinha de tudo, começando a vida, porque eu queria ser igual ao meu pai, mas eu reprovei por conta do meu coração, porque não passei no exame, coração de atleta e tal, eu sofri muito e daí me disseram, mas isso nem é coisa de menina, imagina você num quartel cheio de home, se você quer continuar casada, seja professora. Eu dizia - não quero ser professora! Eu quero ser igual a meu pai, enfim, deu tudo errado e como tinha passado nos dois concursos de educadora e bombeira, que não deu certo pelo meu coração, exame médico, enfim, daí fui ser professora, mas tudo que eu faço, tento dar o meu melhor. (Registro do Diário de Campo, 06 de maio de 2024).*

A fala da professora Vanuza é bastante reveladora e didática, podemos dizer acerca da visão de feminismo estereotipada no senso comum, pois a mesma demonstra compreender que os feminismos são movimentos escandalosos, esta acredita que, no cotidiano com as filhas, mesmo sofrendo opressões, prefere se submeter ao patriarcado dentro das relações familiares do que se posicionar e que ensina isso às filhas. O sexismo que a professora relata ter sofrido, ela acaba reproduzindo também nestas relações, apesar de incentivar, de alguma forma, a filha a seguir estudando. O que fica evidente é que, mesmo a professora Vanuza criticando a família por vincularem a filha ao pai em relação à referência por disciplinas exatas, a própria professora também teve como referência o pai e queria seguir a profissão dele.

Ao falar que a filha era muito “menina” para cursar engenharia mecânica, ela também traz a concepção sexista. Neste sentido, a partir de toda a fala da professora

Vanuza que trouxemos, pensamos no que bell hooks sinaliza como um ponto relevante, que é a importância do feminismo ser disseminado como movimento de massa, que chegue a todas as pessoas por diversos meios e que não fique fechado n ambiente acadêmico, que ainda é bastante elitista.

As mulheres precisam começar o trabalho de organização feminista com o entendimento de que todas nós (independente de nossa raça, sexo ou classe) temos agido em cumplicidade com o sistema opressivo existente. E todas nós precisamos de alguma forma romper com o sistema (hooks, 2019b, 235).

Nosso desafio é levar os feminismos a muitos lugares, e a educação como defendemos é um espaço de luta não sexista, mas para que esse movimento reverbere, as adultas, docentes e demais profissionais precisam ter consciência e conhecimento sobre os feminismos. São muitos os “mitos” que precisamos derrubar para ampliar as reflexões feministas no campo da educação, principalmente na creche.

Durante a formação, a professora Vanuza falou bastante, já a professora Bibiana estava mais quieta e pensativa. Quando perguntei o que ela pensou quando cheguei no CMEI com o projeto sobre feminismos, ela relatou que, por estar no Mestrado na UFPPE e ser acadêmica, ela sabe da importância desse tema e relatou que, na sua compreensão, elas fazem isso no CMEI. Mas, na sua fala ela diz:

- *e assim, é como a Vanessa disse, é uma bandeira que precisa ser levantada, muitas vezes não com tanto afinco, por que às vezes, invés de atrair as pessoas elas acabam afastando, e eu acho que aqui na educação infantil a gente luta muito contra essa questão, e até com as famílias mesmo, do feminismo, porque a gente já teve né Vanessa, a gente já teve famílias que o pai quase foi pra cima da gente porque o menino estava brincando de boneca. Então essa conscientização né e não só as famílias, mas muitos profissionais que estão nesse meio, você não pode isso, você não pode aquilo. Até uma mãe essa semana no pré, as crianças estavam brincando com aquela pista que eu fiz, e tinha uma casinha em cima da mesa, só que eu deixo elas brincarem onde quiserem, daí vai, brinca e tal e daí só tinha uma menina brincando com os meninos, e uma mãe chegou, olhou pra mim e disse assim: vocês não deixam eles brincar juntos? Eu falei eles brincam onde eles querem, daí ela falou, tem uma mesa só de meninas e uma mesa só de meninos, só uma menina brincando junto. Eu disse que agora as meninas estavam mais interessadas em brincar de desenhar, ela disse, porque ele falou pra mim que as meninas têm que brincar de boneca e os meninos brincar de carrinho. Eu?! Da onde ele escutou isso? Daí eu falei, mãe eu acho que ele deve ter entendido errado, como só os meninos brincam com os carrinhos e as meninas com as bonecas ele deve ter pensado isso. Mas não é assim, eu expliquei para*

a mãe, e ela é uma mãe que também levanta essa bandeira do feminismo e tal, mas é um assunto delicado.

Após isso, a professora também comentou que o magistério não era sua primeira opção para a formação, mas o curso de TO que passei na federal era diurno e como eu precisava trabalhar fui para a Pedagogia, que podia fazer a noite. A professora relatou que é de uma família composta na maioria por mulheres e que gosta dessas discussões. (Registro do Diário de Campo, 06 de maio de 2024).

A professora Bibiana cita exemplos de situações relevantes quando pensamos em femininos e educação. Na sua fala, os casos que explicita demonstram o quanto abordar feminismos se faz urgente com as famílias também, no caso do pai machista que questiona a brincadeira de bonecas, isso demonstra que pedagogias feministas na creche precisam ser abordadas. Bem como, a mãe que questiona o sexismo nas brincadeiras está, a nosso ver, provocando uma discussão, ou seja, o sexismo está posto na vida das crianças e as professoras e a educação de maneira geral negligenciam este debate.

Escutar as professoras e conhecer um pouco mais de suas vidas foi um momento importante. Depois dessa escuta inicial, comecei a pontuar algumas coisas com elas. Nesse momento, entrou na sala a professora Cláudia, que reclamou do cheiro, que era uma essência de lavanda que eu havia colocado. Retomei a conversa com as professoras Vanuza e Bibiana e pontuei que a preocupação de Vanuza em relação se a pesquisa iria olhar para as práticas para ver se elas estavam sendo machistas, eu disse que sim e expliquei que nós mulheres também reproduzimos o machismo no dia a dia. Na sequência da nossa formação trouxe a definição de feminismo de bell hooks, expliquei sobre o sexismo e fomos dialogando, trouxe a questão da opressão e pontuei o quanto, no cotidiano, nós adultas oprimimos as crianças e essa opressão se relaciona com a questão de geração, étnico-racial e de gênero. Também apresentei alguns livros sobre a teoria feminista e livros infantis. (Registro do Diário de Campo, 06 de maio de 2024).

A escuta das professoras foi um momento rico em que conseguimos manter um diálogo aberto sobre os tabus que envolvem os feminismos e conseguimos desmistificar algumas questões, principalmente quando trouxemos a questão de que o tabu sobre os feminismos se vincula a uma estratégia do patriarcado de manter a superioridade masculina e a importância de, a partir dos nossos locais de atuação na educação, precisarmos romper com práticas pedagógicas opressivas, que são elas, o sexismo, o racismo e a opressão intergeracional. Esta formação foi a primeira e, infelizmente, a única que conseguimos realizar, devido ao que já expomos.

Passamos a relatar, também, a formação coletiva que realizamos em julho com as professoras e a gestão escolar. Nesse dia estavam presentes, na formação, as professoras que atuam na gestão escolar, as professoras regentes e de permanência da creche e da pré-escola. A pesquisadora solicitou a presença das funcionárias terceirizadas, mas Cândida nos informou que elas estavam fazendo a limpeza das salas, “aproveitando” que hoje era dia não letivo para limpar as demais salas. A formação foi realizada na sala do Berçário único, conforme a fotografia 95.

FOTOGRAFIA 95 - FORMAÇÃO GRANDE GRUPO



FONTE: Acervo pessoal da autora (2024).

A formação continuada na creche sobre feminismos aconteceu no final do mês de julho, este momento de encontro formativo foi o único possível diante das mudanças ocorridas no CMEI, as quais já expomos.

Hoje foi um dos dias mais esperados desde o início da pesquisa em 29 de fevereiro, um misto de ansiedade e alívio em conseguir realizar a formação, ainda que esta não tenha sido como planejamos no começo. O encontro que consegui articular junto com a pedagoga, pois tive a parceria desta desde o início e foi essa que fez a pesquisa acontecer.

Iniciei a formação para as professoras (só professoras), pois a diretora não permitiu que as funcionárias participassem e isso é muito revoltante. Participaram as professoras de creche, de permanência, a equipe de gestão escolar e as professoras de pré-escola, somente as funcionárias não participaram. (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

Cida Bento (2022) estudou os processos de hierarquização das relações de trabalho que estabelecem um pacto narcísico da branquitude que mantém os privilégios da supremacia branca. Na formação, esse pacto da branquitude se evidenciou e mostrou que o racismo institucional opera de diversas formas no

cotidiano, como foi o caso da restrição feita pela diretora à participação das funcionárias.

Então comecei agradecendo o CMEI pelo espaço de pesquisa e logo já trouxe a questão dos feminismos subalternos, pois a formação é sobre esses feminismos e não outros. Falei sobre pensar a Pedagogia a partir dos feminismos latino-americanos, a questão do olhar para a democracia e os direitos, falamos que essas lutas que envolvem as mulheres, também impactam as crianças. Percebi que as professoras estavam interessadas na temática, a professora Maria e a professora Nara anotaram o que eu estava falando. Depois falei sobre os feminismos negros e os questionamentos que estes trazem sobre o conceito universal de mulher. Abordei a questão de ser uma mulher branca e a diferença em relação às opressões, as mulheres negras sofrem além da opressão de gênero, a opressão racial. (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

Lélia Gonzalez (2020, p.32) nos diz que:

Quanto à mulher negra, sua falta de perspectiva quanto à possibilidade de novas alternativas faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca (Gonzalez, 2020, p.32).

A autora problematiza o racismo que as mulheres negras sofrem e como a divisão racial do trabalho é atribuída à própria pessoa negra, pois o racismo disfarçado traz consigo a concepção errônea e injusta de meritocracia. Assim, para boa parte da sociedade brasileira, acredita-se que as pessoas possuem as mesmas oportunidades, o que é uma falácia. No CMEI, vimos que a divisão racial do trabalho está presente e a subalternização das mulheres negras em relação às brancas está posta.

A professora Olívia, então, se manifestou dizendo que os homens negros também são oprimidos, pois seu pai é negro e citou várias situações de racismo que o pai dela sofreu. Eu escutei e falei sobre a questão explicando que os feminismos negros vão olhar para a opressão racial como um todo, e em especial para as mulheres negras. A professora Olívia concordou, dizendo: as mulheres em geral sofrem, mas as mulheres negras sofrem mais. Continuei a formação, pedi para fazer um exercício com todas. Lembrei que na pesquisa as professoras regentes e da permanência haviam em sua maioria se autodeclarado brancas e que, olhando para a formação hoje, somente as mulheres que se declararam negras, que são as funcionárias terceirizadas não estão presentes, o que mostra um privilégio no próprio espaço de trabalho cotidiano, pois as condições de trabalho (plano de carreira das professoras) e, principalmente porque as professoras brancas estavam tendo o espaço de formação e as funcionárias que são negras e pardas não tiveram acesso a ele, pois a gestão não permitiu. Então, os feminismos nos mostram isso desde nossos contextos profissionais e pessoais.

Diante disso, Lélia Gonzalez (2020, p. 264) afirma que:

[...] reivindicamos, entre outros pontos básicos, uma justa, democrática e social divisão do trabalho (sem racismo), uma paridade na renda do trabalhador negro e da mulher negra com os demais segmentos da nossa sociedade e o fim do racismo e dos milhares de discriminações existentes (Gonzalez, 2020, p.264).

As reivindicações por igualdade na divisão racial do trabalho feita pelos feminismos subalternos ainda hoje precisamos pautar, pois em nosso cotidiano a desigualdade se apresenta. O caso da formação no CMEI explicita isso.

Depois disso, falei sobre a subalternidade, trouxe a autora Spivak, explicando sobre a subalternidade das mulheres que não têm suas vozes escutadas e levadas para instâncias políticas, por exemplo, e as professoras Andréa Moruzzi e Anete Abramowicz que falam da subalternidade das crianças em relação às adultas, professoras que muitas vezes não escutam as crianças.

As professoras estavam muito atentas à minha fala e percebi que algumas, como as professoras Nara, Amanda e Maria, concordavam com a cabeça enquanto eu falava. Falei sobre o mito da democracia racial, que Lélia Gonzalez traz a questão da meritocracia e algumas professoras começaram a falar que eram contra as cotas raciais, porque era uma política temporária e virou permanente, o foco da conversa passou alguns minutos nessa discussão. Defendi as cotas raciais e políticas afirmativas. E falei que precisamos pensar para além do contexto pessoal e ver as desigualdades econômicas e sociais. Dulce falou que as cotas são uma demanda de toda uma população e que os dados estatísticos mostram a desigualdade entre brancos e negros nas universidades. Mesmo que o debate das cotas não seja a proposta inicial da formação, essas falas mostram o racismo expresso nas colocações.

O debate se acirrou, então retomei a fala, trazendo exemplos de políticas públicas como o ECA que completou mais de 30 anos e que ainda hoje as crianças não têm seus direitos garantidos, efetivados, e por isso a importância de políticas públicas como as políticas de ações afirmativas. Também falei sobre a lei que garante o piso nacional do magistério e que, mesmo havendo a lei, a realidade de cada município é diversa e nem todas as professoras têm esse direito garantido. Tive de fazer essas falas para trazer novamente o assunto para o âmbito de pensar as práticas pedagógicas e os feminismos.

A professora Dulce pediu a fala e disse:

- Quando a gente pensa em subalternidade, a educação infantil também é um tema né.
- Exato. Dentro da educação, a educação infantil é a etapa mais subalternizada. (pesquisadora)
- Oh, só mulheres aqui! Quem se dispõe a cuidar (professora Dulce).
- Só mulheres, numa carreira que não é atrativa (pesquisadora).
- A etapa mais desvalorizada é a educação infantil (professora Dulce).
- Até esses dias alguém colocou um meme, mas não é meme, “a educação infantil é mais importante que a faculdade, mas ninguém tá preparado pra isso” (Candida).
- Ah, eu vi isso (professora Diana).

- Porque é a gente que forma as crianças, a gente que tem que aumentar, serve pra gente, a gente tem que empoderar as crianças. (Cândida). (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

O ponto elencado pela professora Dulce sobre a subalternidade da etapa da Educação Infantil em relação às demais etapas e níveis de ensino, consideramos muito importante, pois demonstra que a formação está atingindo reflexões interessantes que são primordiais para as práticas pedagógicas na creche. Ao nos darmos conta da subalternidade da docência na creche em relação às demais, estamos colocando em interlocução, além da própria área, a concepção de infância e crianças que, em nossa sociedade, são pensadas na oposição das adultas, o que dissemos antes, a criança vista como a falta. Essa concepção na subetapa creche se interliga à ideia da profissão docente para crianças de 0 a 3 anos ser compreendida, exclusivamente como cuidado e por ser cuidado, algo falsamente atribuído apenas às mulheres, essas ao atuarem em creches são as mais desvalorizadas, subalternizadas. Isso foi visto, por exemplo, no caso da negativa de licença para a professora Bibiana realizar o Mestrado, mesmo tendo direito esse não foi garantido, o mesmo que ocorreu em relação à permanência que repercutiu, inclusive nesta pesquisa. Louro (1997) discutiu sobre as relações de gênero no magistério e como a profissão foi se constituindo ao longo do século XIX, as reflexões da autora nos ajudam a entender a subalternização da docência na creche. “A concepção do magistério como uma extensão da maternidade, como um exercício de doação e amor, como uma atividade que exigia uma entrega vai constituir-lo como a grande alternativa” (Louro, 1997, p.104), ou seja, ao atrelar magistério ao cuidado e esses à ideia de natureza feminina, a carreira docente passou a ser desvalorizada. Essa foi uma construção social do patriarcado que tem efeitos até hoje, o que os feminismos subalternos nos fazem refletir e sobre se dar conta destas armadilhas patriarcais que mantêm o sexismo engendrado na sociedade e a buscarmos por meio da sororidade pautar esses debates, tanto para valorização da docência na creche, como em relação à valorização da potência das infâncias e crianças e das culturas infantis.

Segui falando sobre a importância dos feminismos, eu estava bem ansiosa em relação ao tempo de fala, pois Cândida havia me dito que eu teria, no máximo, quarenta minutos e eram muitas coisas para trazer na formação. Então, apresentei o livro da bell hooks “Feminismos para todo mundo”, trazendo a questão de que os feminismos precisam ser diálogos que podemos falar com todas as pessoas em conversas cotidianas e que desmistificar o feminismo era fundamental, ainda mais na creche em que 95% das profissionais são mulheres.

Em seguida, trouxe o exemplo da professora Celina e o conceito de sororidade. Falei sobre a rivalidade feminina que é uma das armadilhas do patriarcado e que, muitas vezes, isso acontece dentro das nossas relações familiares e profissionais.

Após isso trouxe algumas citações das autoras Chimamanda que falava sobre a diferença de falar em Direitos Humanos e falar em feminismos e da Adriana Alves da Silva sobre a creche como locus privilegiado para uma educação feminista. (Registro no Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

Neste excerto trazemos parte do que foi discutido na formação durante a primeira parte, em que buscamos desmistificar os feminismos e pautar a importância destes para as professoras na creche. Os tabus sobre os feminismos são disseminados pelo senso comum e pela mídia, existe uma produção de conteúdos antifeministas que se espalharam com o avanço da extrema direita com intuito de deslegitimar os feminismos, como nos diz bell hooks (2019b).

Na segunda parte da formação, trouxe primeiro as justificativas, o que me motivou a estudar esse tema. Expus as situações que passei e falei sobre os abusos na infância, pedi para cada uma pensar sobre situações de violência que as mulheres passam e/ou se elas passaram ou conheceram alguém vítima de violência. Falei isso, mostrando que os feminismos são importantes para as nossas vidas, mesmo que a gente não muitas vezes as mulheres não saibam disso. Trouxe a necessidade romper com o silêncio em situações de violência, seja na infância ou na idade adulta e os feminismos nos ajudam nisso. Ainda falei sobre a importância de trazer as temáticas que envolvem a prevenção de abuso, pois a maior parte dos abusos acontecem na infância e que as minhas primeiras memórias são dos abusos que sofri.

Amanda então fala:

- *A gente fez um movimento esse ano sobre o abuso, fizemos contações. As meninas estão aí. Então, assim, é uma pena que é meio pontual, mas pelo menos é o primeiro passo, e a gente abre um canal ali né.*
 - *E no CMEI são muitos casos de abusos que identificamos com crianças, desde bebês (pesquisadora).*
 - *Teve uma notícia aí horrível, nem vou dar os detalhes, mas tem muito (Amanda).*
- Nesse momento, Diana que estava em silêncio o tempo todo, perguntou:*
- *E a tua família entendeu? Porque, no meu caso, o meu cunhado, e perguntaram porque você não falou na época, porque minhas tias sabem, meu marido sabe, mas por quê? Porque meu pai mataria ele.*
 - *Uma ameaça que o abusador faz (Amanda).*
 - *E a minha menina, 4, 5 anos, ele também pegou a mão dela e colocou. Ah, tá inventando, você não gosta dele né. Gente é assim, a própria família não dá apoio. Eu falei pra minha filha, depois dos dezoito anos, você tem dez anos para denunciar. Eu descobri isso num filme, nós vamos denunciar! E ainda é chamada, você é louca, você é louca.*
 - *Tem que denunciar (pesquisadora).*

- *Mas, por que não agora? (Professora Carla).*
- *Porque já está um turbilhão (Professora Diana).*
- *A denúncia pode ser feita, não existe prazo. E é exatamente isso, as situações que sofri são muito parecidas com o que você está falando. De pegar minha mão e colocar nos órgãos genitais dele, de passar a mão em mim. Isso eu lembro nitidamente. (pesquisadora).*
- *A minha vida virou de cabeça pra baixo. Ele pegava o computador dela, isso ela me contou agora, e devotava com filme pornô (Professora Diana).*
- *O próprio abusador fala né (professora da pré-escola).*
- *Só que lá em casa, ele não entra (Professora Diana).*
- *Eles fazem chantagem, às vezes, por isso você não fala né (professora da pré-escola).*
- *Uma professora saiu da sala neste momento.*
- *Às vezes, você é criança, não quer estragar a vida daquela tua parente e se sente culpada (professora Olívia).*
- *Se sente culpada de alguma forma (Amanda).*
- *Por isso, que falo em romper com os silêncios, porque todas nós, de alguma forma, nós conhecemos alguém que foi abusada (professora Olívia)*
- *Se pensa assim, como a tia vai se sentir sabendo daquilo (professora Olívia)?*
- *Aí o feminismo vai trazer isso, a gente precisa pensar e olhar para as mulheres da nossa comunidade e as crianças e pensar que as formas como agem são reflexões do que passam (pesquisadora).*
- *Os meninos sofrem abusos também, mas as meninas são as que mais sofrem ainda. (pesquisadora).*
- *Eu perguntei pro meu menino, ele mexeu com você alguma vez, meu menino disse não (professora Diana).*

Esse assunto envolve muito as professoras e percebi que mesmo as que estavam em silêncio, estavam atentas a tudo, mas ficaram em silêncio. Eu achei muito importante o que a professora Diana trouxe, porque ela rompeu com o silêncio, devido à pesquisa, ela conseguiu falar sobre tudo que vivenciou. Isso me faz pensar que estamos trilhando caminhos importantes. (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

Consideramos essa parte da formação muito relevante, pois, a partir da pesquisa, a professora Diana conseguiu romper o silêncio e as demais professoras ao se envolverem neste diálogo, acreditamos, passaram a compreender que, na creche, devemos falar sobre a temática do abuso sexual com as crianças. Quando Amanda refere que foram feitas contações de histórias e avalia que foram momentos pontuais, mas que havia se iniciado, isso mostra que a reflexão sobre isso começou a ser realizada e que o livro da estante foi um recurso importante. Trazer para o debate

na creche temas sensíveis que envolvem o abuso e diversas violências é um ato pedagógico e feminista.

A seguir, apresentamos dados da formação continuada a partir de geração-idade, gênero e raça, que identificamos como principais marcadores que atravessam o cotidiano da creche e dialogam com os feminismos subalternos.

Na formação são muitas questões para trazer em pouco tempo, isso me deixou chateada, pois não tive encontros de formação como gostaria, em grupos menores e que pudessem ter continuidade. Sei que a formação de hoje não deu conta de aprofundar todas as questões que identifiquei. Mas, penso que talvez esse seja um modo de inquietar as professoras e trazer para a docência novas reflexões. Tomara que seja apenas um começo. Ainda estou buscando pensar uma forma de continuar a provocar as reflexões sobre feminismos e creches e levar para muitas mulheres essa discussão.

Disse para as professoras que identifiquei três marcadores que repercutem nas práticas e trouxe, então, a discussão aliada a exemplos do que observei. Falei que foram a questão do adultocentrismo, gênero e raça.

- *E então um pouco do que eu observei dentro dessa, desse trabalho, foi a questão de três categorias que eu vou analisar a partir dos dados, que é a questão do adultocentrismo, do gênero e da raça, pensando com as autoras. Então, a questão do adultocentrismo e que acho que a Amanda já vem conversando é a questão da subalternidade e que precisa sempre a gente estar conversando. Nós professoras adultas, ainda as crianças estão subjugadas a nós e a própria estrutura de toda a escola, de toda a instituição. Então, o adultocentrismo vai pensar o quanto a gente centra nossas práticas na questão das adultas, na questão das adultas não só nós professoras, mas na questão adulta também da instituição, por exemplo, como a gente nosso trabalho ele é, é organizado em função das rotinas da instituição, então tem que vir limpar a sala, então eu preciso sair com as crianças, mesmo que elas estivessem totalmente imersas em uma proposta, concentradíssimas e fazendo algo, montando, brincando. Mas gente, a gente precisa sair para ir para outra sala porque precisa limpar, ou porque precisa almoçar, e é o tempo inteiro né. E assim, o turno integral que são cinco refeições, muitas vezes a gente tem que pensar como que a gente olha para as singularidades dessas crianças como adultas e como a gente vai conseguindo mediar essas questões. A questão do sono, por exemplo, eu observei que as crianças estavam com muito sono, mas as crianças não podiam dormir, porque o sono era depois de tal horário. Então a gente pensa assim, o sono é o horário da criança ou é a nossa rotina adulta. Como que olhamos para isso, e muitas vezes são bebês muito pequenos que se fosse na realidade das nossas famílias, por exemplo, iriam dormir no horário que tem sono, mas dentro do CMEI, dentro da creche, ela dorme naquele horário, né. Será que todas as crianças precisam dormir? Será que não existe uma*

rotina, e aí assim, não existem respostas prontas, mas se tivesse um espaço em que as crianças pudessem ficar acordadas. As crianças que não quisessem dormir, não dormiam (pesquisadora).

- Eu concordo (professora Carla)

Observei que outras professoras gesticulavam com a cabeça concordando também.

- É, mas aí não tem espaço. (professora Nara)

- Ter alguém que fica com essas crianças que não querem dormir (pesquisadora).

- Isso precisava, solução tem, se tivesse uma sala a mais dava (professora Carla).

- Até porque né Vanessa, uma cobre o sono se duas não dormem, aí as que querem dormir é que pagam o pato né (professora Celina).

- Eu entendo o que vocês falam, mas temos que pensar nas crianças, na singularidade delas (pesquisadora).

- Se tivesse alguém para fazer uma atividade (professora Olívia).

- Ou um número reduzido, que é a minha briga de crianças (professora Marta).

As professoras se agitaram e começaram a falar com as colegas do lado, o que gerou um certo burburinho.

- Mas, como pensar isso tudo se as nossas práticas estão centradas na visão do mundo adulto? (pesquisadora).

- E então pensar uma proposta coletivamente e enviar para o Departamento, ou núcleo, dizendo que estão fazendo uma proposta, projeto e (pesquisadora)

- A resposta deles vai ser a seguinte: você tem que fazer um planejamento a parte para essa criança que não quer dormir, dentro da sala sozinha (Cândida).

- E dentro da sala, como você faz isso? (professora Carla).

- Aí nós temos uma questão fisiológica de que a criança chega às 7h da manhã aqui, tudo bem ela vai ficar sentada, ela vai fazer outra atividade, mas o corpo dela precisa descansar, ela precisa ficar uns 10, 15 minutos deitadinha assim. Os meus em casa, quase não dormiram a tarde, mas eles ficam lá no sofá, bem de boas olhando pra cima. Descansando. (Cândida).

- Mas tem criança que se falar que vai para a creche, já não quer porque tem que dormir e que não querem ir de jeito nenhum. Por isso, que pensar a questão de não essencializar ou generalizar as crianças, cada uma tem sua singularidade. Isso os feminismos nos mostram, não é porque são crianças que são iguais e têm as mesmas necessidades. Tudo isso envolve pensar as realidades e especificidades, a educação infantil é a etapa mais desafiadora, temos que romper com os “modelos” de professoras que são de outras etapas (pesquisadora).

- É e também né Vanessa, depende do jeito, não vai ficar falando, vai dormir, vai dormir. Fala assim, descansa um pouquinho, não precisa dormir, só descansa (professora Celina).

- *Mas o que acontece é que muitas vezes o sono só é “permitido” na hora do sono. Isso é adultocentrismo. Muitas vezes, as crianças chegam com sono no CMEI, não sabemos o que aconteceu com ela na família, pode ter passado a madrugada acordada, mas não deixam a criança dormir, porque não é a hora de dormir, a criança está caindo de sono. E não é colocado um colchão para a criança dormir, isso não pode acontecer (pesquisadora).*

Mostrei para as professoras o excerto do diário de campo em que Ivana está dormindo sentada e que não lhe foi permitido dormir, porque não era hora do sono, a imagem também foi mostrada. As professoras seguem justificando a prática de sono num horário determinado pelas adultas e não no horário que a criança necessita.

- *Como olhamos para as demandas das crianças? Isso que temos que pensar em relação às práticas. Assim como nós mulheres não somos todas iguais e os feminismos nos convocam a lutar contra a essencialização das mulheres e contra as opressões, precisamos pensar que as crianças têm demandas diferentes em relação ao sono, alimentação etc. (pesquisadora).*
- *Como também as mulheres produzem violência, que bell hooks chama de violência patriarcal, quando nas práticas as crianças são forçadas a fazer o que as professoras mandam, ou seja, as crianças têm que obedecer. Isso aconteceu muito nas observações, quando são usados gritos, retiradas de brinquedos, a força das crianças e etc. tudo isso é adultocentrismo. (pesquisadora). (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).*

Os dados da pesquisa revelaram o adultocentrismo no cotidiano das turmas, quando trouxemos essa categoria para debater observamos que as professoras e a gestora justificam as práticas opressivas, principalmente em relação ao sono, como sendo uma questão imutável no contexto do CMEI pesquisado. A resistência das professoras e gestão em buscar mudanças nas práticas intergeracionais nos conduzem a pensarmos sobre o quanto a violência patriarcal encontra, também nas mulheres, aliadas para a manutenção da opressão das crianças.

Há o problema de que, em sua maioria, pensadoras feministas jamais quiseram chamar atenção para a realidade de que mulheres são, com frequência, as principais culpadas pela violência diária contra as crianças, simplesmente por serem as principais responsáveis por tomar conta delas. Ainda que fosse crucial e revolucionário que os movimentos feministas chamassem atenção para o fato de que a dominação masculina no lar frequentemente cria uma autocracia em que homens abusam sexualmente de crianças, o fato é que multidões de crianças são abusadas de modo verbal e físico por mulheres e homens, todos os dias (hooks, 2019a, p. 111).

A autora está abordando a questão da violência na família, aqui trazemos a questão do adultocentrismo na creche como violência e opressão, neste caso, as

professoras precisam parar de justificar suas ações e transformá-las. Todavia, essa questão necessita de formação a longo prazo que, no contexto, não conseguimos desenvolver.

Abordamos na formação também o sexismo que está evidente nas práticas pedagógicas a partir dos dados.

- *Outra questão que precisamos pensar no CMEI são as questões de gênero, pensar histórias que trazem a questão de gênero, fiz a contação da história “Quem disse?”, da autora Caroline Arcali e fui questionando os estereótipos binários de gênero que são cotidianamente reforçados no CMEI, onde, muitas vezes, esse reforço binário de gênero traz uma relação para as adultas de gênero e sexualidade, de orientação sexual, como se isso fosse algo diretamente proporcional, o que não é. Então, se associa que meninos só podem brincar de carrinhos e não podem brincar de bonecas e as meninas devem cuidar de bonecas porque as ações de cuidado são delegadas às mulheres e reforça-se isso no dia a dia. Existem muitos equívocos, pois as ações de cuidados são ações de todas as pessoas independente da identidade de gênero e a sexualidade. (pesquisadora).*
- *Igual a cor azul e rosa né (professora Maria).*
- *Mas, hein Vanessa, a minha filha desde pequena, hoje ela tem sete anos, ela diz mãe não existe cor de menina e menino, eu posso usar a cor que eu quiser (professora Celina).*
- *Aqui a gente deixa brincar com o que eles quiserem (professora Carla).*
- *Esse livro, por exemplo, vai questionar esses estereótipos, pra gente trazer essas questões para refletir com as crianças. Nós precisamos mobilizar essas questões. Além dos estereótipos nas práticas, a marca do gênero binário está na creche na chamada, na incitação à disputa entre meninas e meninos. E as crianças trans são pensadas nas práticas? (pesquisadora).*

Neste momento da formação foi perceptível que a participação das professoras e da gestão foi diminuindo. Acreditamos que, ao adentrar em temas que são propositalmente deixados fora da educação, a discussão pareceu não ser de tanto interesse. Pensamos que isso também possa ter sido devido à falta de argumentos para justificar as práticas ou porque, de fato, na creche se busca invisibilizar o gênero, apesar de gênero estar em tudo quando se fala em educação (Louro, 1997).

Quero trazer a questão da raça, existem pesquisas desde 2004, da Fabiana Oliveira em que ela vai mostrar que as crianças negras são as menos paparicadas na creche, são as que menos recebem colo, menos recebem afeto, são crianças que além da questão racial tem a questão da vulnerabilidade social. Como olhamos para essas questões que estão todo dia nas nossas turmas? (pesquisadora).

- *Vanessa (professora Rosa).*
- *Pode falar (pesquisadora).*
- *A minha mãe dizia, a minha filha foi com um ano e dois meses pra escola, a minha mãe falava, aí mas ela vai tão pequeninha, mas ainda bem que criança bonita eles não judiam (risos).*
- *Pior que ela tinha razão (Amanda).*
- *Ela era tão bonitinha, cabelinho enroladinho, loirinha, olhinho azul (professora Rosa).*
- *Então essa questão do racismo perpassa as práticas e vemos no dia a dia, quando as crianças negras são as últimas a serem servidas para almoçar, quando são as crianças negras que não são ninadas para dormir, quando não são garantidos os direitos básicos às crianças negras na creche e isso eu observei aqui. (pesquisadora).*
- *Então, uma educação feminista provoca pensar essas questões, a ideia dos feminismos a partir do que eu defendo, a partir das autoras, são essas questões e de cada uma fazer uma reflexão sobre as suas posturas em relação as suas ações. A bell hooks traz a questão da violência patriarcal e que, muitas vezes, a gente pensa isso em relação à família, mas as violências acontecem também entre adultas professoras e crianças quando gritam, impõem sobre as crianças ações e fazem pressão psicológica, retirando brinquedos, fazendo chorar (pesquisadora).*
Começam muitas conversas paralelas entre as participantes neste momento.
- *O racismo se expressa de muitas formas, quando na reunião com as famílias foi falado sobre piolhos, por exemplo, ficou expresso racismo e sexismo. A gente precisa fazer uma reflexão, olhar para as nossas ações, por exemplo, observei que as crianças brancas quando estão sem meia ou tênis, há uma corrida para colocar os calçados, mas de uma criança negra isso não acontece, a criança passa a manhã de pés descalços no mesmo dia, isso aconteceu no berçário. Também as questões de gênero, fulana desce daí, tu parece um menino! Essa fala foi no Maternal II, mas eu pergunto, por que parece menino? Por que é agitada? Por ser menina deve ser calma e menino é agitado? Porque é agitada, sendo que muitas de nós somos muito agitadas. (pesquisadora).*
- *Essa fala foi minha (professora Carla).*
- *Mas por que não parece menina? Os feminismos questionam isso, não existe um padrão do que é ser menina e ser menino (pesquisadora)*
- *Ela caiu da janela em casa (professora Carla).*
- *Olha quem fala! (professora Olívia)*
- *Eu caí do berço e quebrei um braço quando criança. Vocês conseguem perceber o sexismo que é reforçado no dia a dia. A gente reforça estereótipos sem nem perceber e quando falamos sobre isso ainda arrumamos uma desculpa para dizer que não fazemos (pesquisadora).*
- *Eu com quatro anos saí correndo e pulei a janela, minha tia saiu pela porta e eu pela janela (professora Olívia).*

- *Então são nessas práticas do cotidiano que precisamos olhar para elas e repensar, será que nessa fala eu não estou reforçando um estereótipo? (pesquisadora). (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).*

Considero que as professoras têm noção do racismo que praticam e que sabem como tratam as crianças de acordo com o pertencimento étnico-racial, mas não admitem isso perante a pesquisadora e as colegas. Como nos diz Cida Bento (2022, p. 65):

A branquitude crítica que se evidencia na maior parte das pessoas brancas brasileiras é aquela que desaprova publicamente o racismo, embora no âmbito privado, não necessariamente não seja racista. Esse é um ponto importante a ser debatido para entender e distinguir quando e como um discurso sobre o racismo pode se transformar verdadeiramente numa prática antirracista (Bento, 2022, p. 65).

As práticas pedagógicas quando “esquecem”, como diz Lélia Gonzalez (2020), de trazer histórias sobre a ERER, quando enfatizam padrões eurocêtricos, estão reforçando o racismo. Foi isso que observamos ao longo da pesquisa, mas se perguntássemos às professoras se elas se consideram racistas, certamente diriam que não são.

- *A minha filha tem um trauma até hoje, porque ela disse bem assim: - mãe eu quero fazer futebol, e eu falei, ah jogadora no Brasil não tem futuro, é uma em um milhão, bloqueei a menina totalmente. Vai comparar o salário do Neymar com uma jogadora, mas eu bloqueei minha filha (professora Diana).*
- *Eu aqui quero dizer que vamos incorporando o sexismo nas práticas, sem dizer diretamente, nós vamos colocando, por exemplo, que meninas tem cabelo comprido, meninos cabelos curtos vamos fortalecendo o sexismo. Quando chega lá no fundamental elas e já incorporaram o que é de menina e o que é de menino (pesquisadora).*
- *Até o enxoval tudo rosa ou tudo azul (professora Rosa).*
- *Tanto nós professoras como as famílias e a cultura de modo geral, faz isso, mas como profissionais precisamos pensar e não reforçar isso (pesquisadora).*
- *Esses dias, eu fui à sala do pré e uma criança disse bem assim: - cabelo curto é de menino, mas eu sou menina e uso meu cabelo curto (Cândida).*
- *Mas essas coisas vêm também da família. Eu acho que nunca fui racista, porque sempre gostei dos morenãos. Minha filha disse: - mãe eu tenho uma amiguinha diferente, primeiro dia dela na escola daí eu falei, mas C. o que é diferente? Daí no primeiro dia que fui buscar ela na escola, ela me mostrou. -*

Essa mãe, e apontou, negrinha, negrinha do cabelinho, coisa mais linda, só aparecia a bolinha dos olhos. Mas daí eu fui falando pra ela, mas era dela (professora Rosa).

- *Não era dela (professora Carla).*
- *Isso é racismo! Como falamos sobre as pessoas negras como essa forma de falar é racista (pesquisadora).*
- *Eu estudava numa escola predominante branca né, todo mundo era branco, tinha um moreninho assim, moreninho café com leite e olhe lá, nós tava acostumada com. Gente quando veio um negão, mas um negão, um piá, da cor desse pé dessa mesa, a escola inteira olhava só pra ele o dia inteiro e comentava. Gente, porque a gente nunca tinha visto alguém tão preto na vida? Culpa nossa? Não. Se acha que a gente sabia? Digamos assim, é a mesma coisa, naqueles países, Estados Unidos, por exemplo, você chega lá, branco, você se sente assim no meio dos negros (professora Carla).*
- *Primeiro que isso é racismo, essa fala que tu traz e a comparação que faz e segundo nos EUA nós somos latinas e não brancas, porque é de outra forma que é pensada a questão racial. Aqui entra a questão dos feminismos subalternos, os feminismos negros que vão pautar esse debate, os feminismos hegemônicos, entre eles, o feminismo do norte global, vai considerar um padrão universal de mulher branca, heterossexual, que estão dentro desse escopo. (pesquisadora).*

A formação foi muito difícil porque identifiquei o racismo e sexismo em muitas falas e mesmo dizendo que aquilo era racismo, as professoras tentavam justificar dizendo que não era. (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).

As falas registradas mostram o racismo linguístico e como o racismo se camufla na fala da professora Rosa, por exemplo, que diz ter ensinado em casa à filha que a amiguinha não era diferente, mas a professora demonstra ao longo da fala racismo. O mito da democracia racial molda essa forma de racismo que se entranha na sociedade e que segue sendo reforçado.

Comecei a mostrar livros infantis para que as professoras pudessem ver nas histórias as reflexões também, mostrei o livro “Mãos”, da autora Kjusam de Oliveira, em que a autora fala sobre uma família com dois pais e um filho que reconhece no toque das mãos dos pais o afeto.

- *No episódio da Peppa tem uma das “bichinhas lá” (personagem) não sei o nome, que tem duas mães (Cândida).*
- *No CMEI, nós temos diversas constituições familiares, famílias de duas mães, de mãe solo, de avós e netas/os etc. e precisamos trazer histórias e práticas que contemplem essas organizações familiares, mas o que acontece na maioria das práticas é reforçar a família heteronormativa de pai, mãe e filhas/os (Amanda).*

- *E eu me peguei fazendo uma coisa também, uma pena, uma pena que eu tinha do pai solo. Por quê? E das mães solo eu não tinha pena? (Amanda)*
As professoras concordaram com Amanda que antes também tinham isso e agora não mais. Teve muitas conversas paralelas nesse momento. Até que Amanda retoma a palavra.
- *As mães solo era normal, quer dizer que eu não pensava nisso, mas meu pensamento era machista (Amanda).*
- *Essas questões perpassam o tema do cuidado que foi nessa cultura patriarcal colocado como algo do feminino, mas que sabemos que a cultura machista, patriarcal que criou isso. Então, nas práticas precisamos ter propostas educativo-pedagógicas em que meninos e meninas explorem o cuidado (pesquisadora). (Registro do Diário de Campo, 22 de julho de 2024).*

Consideramos muito importante a reflexão da professora Amanda, pois ela demonstra um resultado da pesquisa, já que a professora admite o machismo. Cabe destacar, que a professora Amanda foi quem mais acessou os livros da estante e percebemos desde o início seu interesse com a pesquisa. Ainda, sobre a heteronormatividade, as professoras veem esse padrão como sendo o “normal”.

Diante de tudo que a formação continuada trouxe, afirmamos que formações continuadas sobre a temática dos feminismos subalternos na creche precisam ser fortalecidas e fazer parte do PPP e demais documentos, são necessárias políticas municipais sobre a temática, pois tem muito aprofundamento a ser realizado para alcançarmos práticas pedagógicas não opressivas na creche.

Gente Aberta

Eu não quero mais conversa
Com quem não tem amor
Gente certa é gente aberta
Se o amor chamar
Eu vou

Pode ser muito bonito
O mar, o sol e a flor
Mas se não abrir comigo
Não vou, não vou

As pessoas que caminham
Seja lá pra onde for
É uma gente que é tão minha
Que eu vou, que eu vou

Quem não tem nada com isso
Veio a vida e não amou
Gente certa é gente aberta
Se o amor chamar
Se o amor me chamar
Eu vou, eu vou, eu vou
Eu vou, eu vou, eu vou
Eu vou, eu vou, eu vou
Eu vou, eu vou, eu vou

Liniker, Letrux, Luedji, Maria Gadú e Xênia França



8 CONSIDERAÇÕES: ESTE NÃO É UM FINAL, É UM COMEÇO PARA AS PEDAGOGIAS FEMINISTAS NA CRECHE

O processo de pesquisa traz muitos desafios, a construção do texto parte das experiências vividas desde minha entrada no mundo. Mas foi preciso muito tempo e muitos anos de profissão e formação para compreender que o tema da tese estava na minha vida desde a infância no interior de Santa Maria - RS.

A docência foi o caminho que escolhi muito cedo e penso que somente por meio da profissão docente consegui me tornar a mulher que sou hoje, uma mulher que aprende a cada dia com as crianças e as demais mulheres que fazem o cotidiano das instituições. Tantos desafios enfrentamos como mulheres, os abusos, a misoginia, o sexismo, as violências do dia a dia. Mas foi nesses caminhos e reflexões que encontramos nos feminismos a força que precisávamos para romper com amarras que nos aprisionavam e com os silêncios que serviam apenas para manter os agressores blindados.

Os feminismos como movimentos de lutas contra as opressões são imprescindíveis em todas as esferas sociais e nas instituições educativas ainda mais, pois somos nós mulheres que fazemos a educação neste país. Por isso, nós mulheres, no contexto de investidas conservadoras que se multiplicam por meio de governos de extrema direita, como o recém-empossado governo Trump, que, em menos de um mês, atacou os direitos humanos de distintas formas. Isso repercute na geopolítica mundial, por isso os alertas constantes dos feminismos subalternos, por exemplo, os feminismos latino-americanos sobre a luta por emancipação e autonomia tanto dos povos, quanto das mulheres, necessitam ecoar na educação.

Vivemos em contextos que se interligam e que produzem a hegemonia do norte global ao subalternizar os países do sul por meio de relações comerciais, econômicas e culturais, principalmente. Neste sentido, há a ampliação das desigualdades econômicas e sociais que atingem a maior parte da população, que foi produzida e vista como Outra(o) dentro dessa dinâmica. Assim, no âmbito da educação temos de refletir sobre todo o contexto e compreender como marcadores sociais da diferença, raça, gênero, geração podem ser reforçados no cotidiano das práticas pedagógicas.

Os direitos conquistados precisam ser constantemente defendidos por todas as pessoas que buscam por justiça social. Acreditamos que os feminismos subalternos em interlocução com a educação, principalmente a creche, produzem

deslocamentos importantes. Dessa maneira, trazem como perspectiva a superação da subalternidade. Destacamos, ao longo do texto, que a subalternidade não pode ser confundida com uma identidade, mas que essa se configura como uma categoria e nos faz enxergar a matriz colonial presente nas relações sociais.

Foram os encontros com as leituras feministas que nos fizeram enxergar as opressões de forma interseccional. O olhar para as opressões, tendo a interseccionalidade como categoria teórico-metodológica, foi fundamental desde o início deste estudo, pois contribuiu para a compreensão das formas como a subalternidade incide sobre as participantes da pesquisa, tanto nas adultas, como das crianças em relação a estas.

As opressões e violências vivenciadas pelas mulheres da minha família e por tantas mulheres de todos os contextos, bem como as conversas com colegas, a escuta das estudantes e suas famílias me mostraram que era preciso fazer algo e justificaram também a realização deste estudo. Essa tese se constitui nesse movimento de pensar os feminismos desde as infâncias. bell hooks (2019) nos diz que os feminismos devem estar em todos os lugares, ser um movimento de massa que supere os tabus. Com esta tese, procuramos fazer este movimento a partir do lugar profissional que há mais de vinte anos atuamos, a Educação Infantil e em especial a creche.

Temos consciência de que este é um movimento pequeno diante do desafio que o patriarcado, sexismo e racismo nos impõem diariamente, mas é um começo e esperamos que muitas mais se engajem neste movimento para que possamos efetivar Pedagogias Feministas na Creche.

Ao longo da tese vimos que os desafios em relação a isso são enormes e que as práticas pedagógicas ainda possuem caráter adultocêntrico, racista e sexista, principalmente reforçados nas rotinas generificadas e nas falas dirigidas pelas professoras às crianças, desde bebês. Deste modo, os feminismos subalternos trazem essa pauta, o gênero, mas este, mesmo estando na creche em todas as relações que constituem essa subetapa, é invisibilizado e os feminismos subalternos são negados neste contexto, devido aos tabus que envolvem os feminismos.

A (re)aproximação dos feminismos, e aqui defendemos os feminismos subalternos, com a creche se faz urgente, pois a partir dos conceitos teóricos e das práticas feministas, a educação das crianças, desde bebês, traz a ruptura com as

opressões sofridas pelas crianças e conscientiza as adultas sobre práticas não discriminatórias, sexistas e racistas.

Esta tese se consolida como uma forma de rompimento com o silêncio acerca das relações de subalternização na creche. Acreditamos que os silêncios sobre os feminismos na creche são formas de manutenção do sexismo, racismo e adultocentrismo. As concepções propostas pelos feminismos subalternos, que trouxemos ao longo da tese, devem estar na pauta das discussões e formações de todas que atuam na subetapa.

Romper com os silêncios que protegem os agressores e abusadores sexuais de crianças e mulheres, mas como a pesquisa revelou, as mulheres na creche ao mesmo tempo que sofreram ou sofrem com abusos, negam tratar desse tema na creche. Acreditamos que esta negação se vincula também à visão de infância como angelical, a partir da qual a prevenção da violência e abusos não deve ser tratada, contudo, com isso, a creche mantém inalterado o quadro de violências e abusos.

Quando na formação uma professora rompe o silêncio e traz para a reflexão abusos sofridos por ela e a filha, após a pesquisadora ter contado sobre o que passou na infância, consideramos isso uma fissura no sistema de manutenção das violências e abusos. Todavia, para haver transformação tais reflexões precisam se tornar ações, práticas pedagógicas planejadas intencionalmente ao longo do período letivo, todos os anos. Por isso, a base epistemológica feminista se faz fundamental para a construção de conhecimentos situados.

A epistemologia feminista e o método de pesquisa feminista engajada que foram fundamentais para a pesquisa trazem enfoque nas mudanças e justiça social. A epistemologia feminista nos instrumentaliza a ver as opressões na ciência e a produção científica a partir da questão de gênero. E, por meio da pesquisa engajada feminista conseguimos ter uma dimensão contextual da temática pesquisada. Diante disso, foi possível propor ações que visavam contribuir para debater o próprio contexto de pesquisa, com o intuito de trazer mudanças. Acreditamos que, mesmo com as limitações e enfrentamentos que tivemos, conseguimos pautar a discussão sobre feminismos subalternos e infâncias. Porém, esse é apenas o início do debate que precisa de muitas outras pesquisas para que, no campo da educação, os feminismos subalternos sejam um tema basilar de estudos na creche.

As produções acadêmicas mostram que feminismos e creches são temáticas pouco pesquisadas e, por isso, precisamos de produções futuras sobre a temática que

(re)aproximem estes campos. Também, vimos que os feminismos trazem discussões fundamentais sobre os marcadores sociais da diferença que estão no cotidiano da creche.

Uma questão importante, que reforça a ausência de gênero e feminismos na creche, se deu na construção da pesquisa, nos propomos a buscar, a partir das solicitações demandadas pelos CMEIs de formações, por instituições que estivessem interessadas na questão de feminismos ou gênero. Com isso, nossa pretensão foi de anunciar possibilidades de interlocuções entre feminismos e creches. Assim, chegamos ao lócus de pesquisa, após analisar vários critérios.

No entanto, desde que chegamos ao CMEI, começamos a perguntar sobre a formação referente ao gênero que as professoras tiveram no ano de 2018, mas nenhuma das docentes e nem a gestora nos informaram. Buscamos saber se havia acontecido algum fato específico que motivou o CMEI a demandar a formação sobre gênero. Depois de muito solicitar a ata da reunião e esta não ser disponibilizada, buscamos, por sugestão de uma professora, conversar com a professora da pré-escola, esta junto com a professora Bibiana, nos deu uma resposta impactante sobre a referida formação. Segundo estas, a formação sobre gênero não foi a solicitação do CMEI, mas o núcleo da SME enviou essa formação, pois era que estava “sobrando”, ou seja, a única formação sobre gênero realizada até então no CMEI não foi uma solicitação, mas uma espécie de “tapa furo”.

Esse dado que acessamos durante a pesquisa, reforça o que dissemos sobre a invisibilidade das discussões sobre feminismos e gênero, bem como o abismo colocado entre feminismos e creche, com isso, o que verificamos foi a reprodução de sexismo, racismo e a forte presença do adultocentrismo nas práticas pedagógicas.

A creche reproduz violências e oprime as crianças, desde bebês, os marcadores de geração, gênero e raça precisam ser pauta de estudos com as professoras e demais profissionais, pois as crianças sofrem com opressões diariamente. Os estereótipos de gênero e o sistema binário sexo/gênero são fortalecidos pelas práticas pedagógicas que têm o intuito de colonizar os corpos e mentes das crianças, desde bebês, para enquadrar em padrões generificados do que seria ser menina e menino.

Esses padrões generificados colocam as meninas como frágeis e submissas e os meninos distantes de ações de cuidados cotidianos, essas imagens generificadas

se explicitam na escolha de brinquedos e brincadeiras de crianças no contexto pesquisado.

O peso do binarismo de gênero é imposto às crianças, desde bebês, e a partir dos três anos as crianças já fazem a distinção do que seria próprio para meninas e meninos. Isso demonstra a urgência de pautar tais questões na creche e não mais fazer de conta que estas questões não existem. As práticas pedagógicas trazem histórias sexistas presentes desde a chamada e os símbolos utilizados para diferenciar meninas e meninos, bem como nas histórias contadas.

Aliada à generificação das crianças ser reforçada na creche, os padrões estéticos do eurocentrismo são fortalecidos nas práticas pedagógicas. As crianças negras sofrem com atitudes racistas das professoras e a educação para as relações étnico-raciais é negligenciada na creche. Na pesquisa, verificamos a ausência de propostas educativo-pedagógicas sobre a EREER e a representatividade positiva da cultura afro-brasileira e a cultura africana.

Por meio da articulação interseccional da temática de gênero com as práticas sexistas e machistas que as professoras da creche reproduzem, apontamos a relevância dos feminismos subalternos como base para esta "tomada de consciência" das professoras e profissionais que promovam rupturas sociais e pedagógicas, tendo em vista uma educação não discriminatória.

O racismo por omissão, aliado à manutenção dos privilégios da branquitude na creche foram identificados na pesquisa, estes marcam as relações tanto entre as adultas, como destas sujeitas com as crianças.

O adultocentrismo, que é a opressão intergeracional de adultas para com as crianças, está fortemente marcado na creche. As adultas professoras exercem o que bell hooks (2019) denomina de violência patriarcal, que se constitui em ações de subalternização das crianças por meio de violências empreendidas por pessoas adultas. Essas violências reproduzem o binarismo adulto-criança que caracteriza as crianças como seres que não possuem saberes e, nesta visão, os lugares epistêmicos da adulta subjulgam o conhecimento das crianças. A geração como marcador de opressão foi evidenciada nas práticas pedagógicas da creche.

As práticas pedagógicas tensionadas pelos feminismos subalternos contribuem na busca por justiça social e transformação e é nossa tarefa trilhar este caminho. Neste movimento, as leituras feministas e os tantos encontros com mulheres e crianças, desde bebês, nos motivam a lutar.

Acreditamos que a tese demonstra a importância de romper com os tabus sobre o feminismo, pois será a partir da reflexão sobre as práticas pedagógicas que conseguiremos vislumbrar mudanças na educação de 0 a 3 anos.

Os dados gerados pela pesquisa são fortemente marcados por violências, seja pela violência institucional, patriarcal, racial, geracional ou de gênero. Acreditamos que a pesquisa traga mais inquietações do que respostas, pois nos leva a pensar no quanto há de ser feito para que as crianças tenham uma educação mais igualitária, baseada na justiça social.

Refletir sobre gênero na creche traz a importância de pautar as infâncias além de generificação binária, assim como a cisgeneridade, como os transfeminismos nos mostram. A dessencialização do conceito universal de mulher, é pauta dos feminismos subalternos, que debatem sobre isso por meio do marcador racial, da cisgeneridade, da heteronormatividade, do lugar epistêmico entre outros, proporciona à creche romper com o pacto patriarcal que tem constituído essa subetapa educacional.

Ainda, a pesquisa mostra que a atuação na subetapa creche, desde o início de sua construção no Brasil, tem a marca da subalternidade, em relação a outras etapas e níveis de ensino. Isso se deve ao fato da desqualificação sexista que relaciona cuidado com atributos inatos das mulheres e, a partir disso, a creche também foi inferiorizada.

Nesse sentido, as professoras e profissionais que atuam na creche não têm seus direitos efetivados, aqui citamos, principalmente, a garantia de formação continuada e hora-atividade. Cabe destacar que o fato de não ter estes direitos efetivados, de modo algum justifica as práticas pedagógicas sexistas, racistas e adultocêntricas que vimos. O que refletimos é que, para mudar essa realidade, é urgente a autoatualização, como nos diz bell hooks (2019), e essa ocorre mediante estudos constantes.

Neste sentido, a tese traz como proposição Pedagogias Feministas na Creche, para tanto, partimos de princípios que se entrelaçam e fundamentam a nossa proposta. A primeira questão que defendemos nesta proposta de construção de Pedagogias Feministas na Creche é que tal proposição se fundamenta em conceitos de autoras feministas que nos auxiliam a pensar a educação.

bell hooks (2019) aponta a importância de o feminismo ser disseminado para todas as pessoas, em conversas e espaços diversos, desta forma, rompendo com tabus que foram difundidos sobre os feminismos como sendo, por exemplo, “anti-

homens”. Esses equívocos servem para manter o patriarcado e a dominação. Portanto, um primeiro ponto para a construção de Pedagogias Feministas na Creche é a (re)aproximação dos campos de estudos. Disseminar conceitos feministas na creche, que é um espaço-tempo de vivências e experiências que se articulam, se torna um pressuposto das Pedagogias Feministas na Creche. Romper com os estereótipos de que os feminismos representam uma luta de mulheres contra homens e outros preconceitos que são acionados quando se escuta a palavra feminismo.

bell hooks (2019a, p. 10) afirma que:

Em momento algum acreditei que o movimento feminista devesse ser, e que fosse, um movimento só de mulheres. No mais íntimo do meu ser, sabia que nunca teríamos um movimento bem-sucedido se não conseguíssemos incentivar todo mundo, pessoas femininas e masculinas, mulheres e homens, meninas e meninos, a se aproximar do feminismo. Eu conto para meus estudantes que tinha intenção de escrever um livro que explicasse o pensamento feminista, um livro que você poderia ler em casa e compartilhar com parentes, com pais e mães, avós e membros da igreja.

A autora nos convoca a construir um movimento feminista de massa que busque aliadas/os para a garantia de direitos e a proposição e efetivação de políticas feministas. Este relatório de tese construído a partir de uma pesquisa engajada feminista foi uma das formas que buscamos materializar o chamado feito por bell hooks e as autoras feministas com quem dialogamos ao longo do texto. Salientamos que esta é apenas a nossa contribuição inicial, pois buscamos por outros meios, inclusive digitais⁶¹, seguir pautando a (re) aproximação dos feminismos subalternos e a creche como prioridade.

Desde muito cedo estamos imersos em espaços de socialização que aceitam e agem de maneira sexista. Segundo bell hooks (2019a), o feminismo é um movimento para acabar com o sexismo que está institucionalizado na sociedade. Devido a isso, a defesa de que os feminismos precisam ser disseminados para todas as pessoas, precisam chegar em todos os lugares. As creches são espaços coletivos de formação de crianças, desde bebês, e são repletos de possibilidades de lutar contra o sexismo, racismo e opressões que se interseccionam no cotidiano.

As mulheres, que são a maioria das professoras e profissionais que atuam na creche e sua (re)aproximação com os feminismos são fundamentais, pois dialogam

⁶¹ Nos referimos à página que criamos no Instagram @feminismospelasinfancias, na qual buscamos debater os feminismos subalternos e a educação.

com as crianças e suas famílias por meio de práticas pedagógicas que podem contribuir para desmistificar tabus e preconceitos. Mas, para tal, é necessário que primeiro, como professoras e demais profissionais da creche, sejam tocadas pelas lutas feministas e possam, aos poucos, superar o sexismo, racismo e as opressões em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Pensar as Pedagogias Feministas na Creche nos faz olhar para as mulheres que cotidianamente fazem parte do contexto das creches e para a defesa irrestrita dos direitos das crianças, desde bebês.

Acreditamos, então, que a Pedagogia feminista pode ser usada em espaços de educação escolar e não escolar, e, para tanto cremos que os textos de Marcela Lagarde sobre as chaves feministas devem compor a formação inicial e continuada das/os profissionais da educação. Tais materiais reúnem a discussão teórica de temas feministas, a metodologia feminista e a preocupação com a realidade das mulheres. Este conhecimento fortalece a possibilidade de transformação pela educação na formação daquelas/es profissionais, que necessitam estar capacitadas/os para exercer a educação não sexista, ou seja, não discriminatória. Tal capacitação permite sua intervenção nos espaços escolares e não escolares de forma preventiva, antes da violação de direitos ocorrer, e também reparatória, depois que a discriminação já tiver ocorrido. Acreditamos que já passamos do momento em que silenciar violações seja ferramenta útil para sanar repercussões de problemas (Almeida, 2018, p. 233).

Acreditamos que as Pedagogias Feministas na Creche se propõem a superar o essencialismo presente na idealização da infância como homogênea e única que desconsidera as singularidades dos contextos e de cada criança, desde bebê, e que gera opressões a fim de “formatá-las” para que se enquadrem nos padrões. Essa idealização da infância homogênea e com características comuns independente dos contextos está ligada aos pressupostos iluministas, que também impactaram a imagem da mulher como única, como ser frágil e dotada de características maternas e sensibilidade. Desta forma, pensar Pedagogias Feministas na Creche significa romper com a subalternidade tanto das mulheres, como das infâncias, crianças, desde bebês, superar o sexismo, o racismo e outras formas de opressão que ainda estão presentes na creche.

Partindo disso, em diálogo com as obras de bell hooks, Lélia Gonzalez, Letícia Carolina Nascimento etc., salientamos a importância de trazer essas discussões para dentro da creche, compreender que feministas são formadas ao aderir às posições políticas feministas (hooks, 2017). Essa concepção fortalece a nossa posição de

pautar no interior da creche discussões sobre os feminismos que podem ter implicações para repensar as práticas pedagógicas.

Somos fruto de uma sociedade que desqualifica as mulheres constantemente, especialmente as mulheres negras, mulheres trans e as mulheres que rompem com a heteronormatividade compulsória, que coloca todas as mulheres em lugares de subalternidade em relação aos homens e nos incentiva a competir umas com as outras. Nas instituições educativas não raro vemos mulheres competindo umas com as outras por status dentro do jogo de poder, que ocorre nestes espaços.

Pensamos que as Pedagogias Feministas na Creche visam coletivamente assumir a luta contra as opressões que nos são impostas todos os dias e que, por vezes, impomos às crianças, desde bebês, por meio de relações de poder fundamentadas em relações intergeracionais adultocêntricas e discriminatórias.

Nesse sentido, a sororidade é um pressuposto importante para a construção das Pedagogias Feministas na Creche. Segundo bell hooks (2019a, p.36):

A sororidade feminista está fundamentada no comprometimento compartilhado de lutar contra a injustiça patriarcal, não importa a forma que a injustiça toma. Solidariedade política entre mulheres sempre enfraquece o sexismo e prepara o caminho para derrubar o patriarcado. É importante destacar que a sororidade jamais teria sido possível para além dos limites de raça e classe se mulheres individuais não estivessem dispostas a abrir mão de seu poder de dominação e exploração de grupos de mulheres subordinadas. Enquanto mulheres usarem poder de classe e de raça para dominar outras mulheres, a sororidade feminista não poderá existir por completo.

Essa união entre as mulheres na busca da superação de injustiças, ao nosso ver, tem eco na creche quando coletivamente superamos práticas adultocêntricas, racistas e sexistas. Quando, enquanto professoras e profissionais de creche não julgamos as famílias das crianças, desde bebês, por sua orientação sexual, escolhas religiosas entre tantas questões e, principalmente, quando não julgamos as famílias que trazem suas filhas e filhos para a instituição mesmo que não estejam trabalhando.

Outra premissa importante, para pensar quando abordamos as Pedagogias Feministas na Creche, diz respeito aos estereótipos presentes nas brincadeiras, nos brinquedos⁶², nas imagens, histórias infantis, entre outros, nós professoras refletimos

⁶² Sobre isso ver a dissertação Barbie: tudo o que você quer ser... : ou considerações sobre a educação de meninas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/429574>. Acesso em: 11 abr. 2024.

sobre o que estamos oferecendo às crianças, desde bebês, em nossas práticas pedagógicas cotidianas? Quais as intencionalidades presentes nas propostas educativo-pedagógicas que planejamos? Essas são questões que precisam ser respondidas por todas nós.

As Pedagogias Feministas na Creche abrangem todas as relações e ações presentes no cotidiano que vão desde interações significativas com todas e todos na creche, até o que estas posições políticas feministas reverberam em nossas vidas fora do ambiente da instituição e englobam todas as pessoas.

Outra questão importante para pensarmos diz respeito ao conceito de experiência que está presente nas vidas das professoras, profissionais da educação, crianças, desde bebês, e suas famílias são experiências diversas que se entrecruzam na creche. As experiências vividas desde que nascemos são constitutivas da forma como construímos conhecimentos. Portanto, quando entramos pela porta do CMEI ou dos espaços educativos, levamos conosco nossas experiências vividas que possuem significados. bell hooks (2017, p. 124) fala sobre a “paixão da experiência” que envolve muitos sentimentos. O que cada pessoa leva para os espaços educativos precisa ser considerado, pois são importantes e dizem muito sobre nossas vidas. Olhar para as experiências de todas as pessoas que habitam os espaços da creche e como podemos partir destas para construir conhecimentos, a nosso ver, é um ponto relevante para as Pedagogias Feministas na Creche. Com isso, não estamos dizendo que as professoras devem fundamentar sua atuação em saberes unicamente da experiência, não se trata disso. Afirmamos que, como professoras, as suas experiências enquanto mulheres e seus diversos pertencimentos precisam ser considerados quando propomos a construção de Pedagogias Feministas na Creche. Refletir sobre o porquê das práticas pedagógicas cotidianas destas serem realizadas desta ou daquela forma. Quais os caminhos formativos continuados ou a ausência destes proporcionaram e quais as suas experiências como mulheres para além do CMEI? Como as experiências de bebês e crianças são vistas pelas professoras e profissionais de educação? E as experiências das famílias adentram o CMEI?

As crianças têm muitas coisas a nos dizer a partir das experiências que vivenciam desde o nascimento, mas, muitas vezes, as adultas desconsideram que cada ser traz consigo essas experiências e que as demonstra por meio de gestos, falas, expressões, brincadeiras etc. Um pressuposto das Pedagogias Feministas na

Creche que propomos, a partir das autoras que embasam este trabalho, é a escuta e consideração das experiências diversas que se encontram diariamente na creche.

bell hooks (2019b, p.124) fala que a “paixão da experiência”:

É um modo de conhecer que muitas vezes se expressa por meio do corpo, o que ele conhece, o que foi profundamente inscrito nele pela experiência. Essa complexidade da experiência dificilmente poderá ser declarada e definida a distância. É uma posição privilegiada, embora não seja a única nem muitas vezes, a mais importante a partir da qual o conhecimento é possível. Na sala de aula, comunico o máximo possível a necessidade de os pensadores críticos se engajarem em múltiplas posições, considerando diversos pontos de vista, para podermos reunir conhecimento de modo inclusivo.

A pesquisa de campo trouxe muitas inquietações e reflexões. Em alguns momentos, ao chegar em casa após as observações realizadas no CMEI, a angústia e dores físicas tomavam conta diante do que acontecia e pelo fato de muitas vezes repensar o próprio papel de pesquisadora. Nestes dias, ao chegar pensava nas próprias ações enquanto adulta que presenciou cenas de autoritarismo. Comecei a me questionar em relação a tudo, inclusive, se conseguiria continuar. Mas continuei, fiz o que considerei ser correto pensando nas crianças, conversei com a gestão do CMEI, expus as situações e solicitei providências diante das denúncias. Essas situações não ocorreram em todas as turmas observadas, mas foram marcantes e, por isso, necessário tomar uma posição em defesa das crianças.

Por fim, esta tese, como escrevemos no título deste capítulo, não é o fim, mas o começo para que Pedagogias Feministas na Creche, com base em pressupostos como os que propomos ao longo do texto, sejam inauguradas e, assim, práticas pedagógicas não opressivas possam ser concretizadas. Essa tese se dirige a todas as mulheres, as professoras, profissionais da educação e todas as pessoas que acreditam em justiça social, na militância e luta contra todas as formas de opressão e discriminação.

As infâncias oprimidas, que vimos no CMEI pesquisado, não podem ser a regra nas creches. Defendemos infâncias e crianças livres, que vivenciem em plenitude experiências diversas e significativas na creche, sem práticas que oprimam pela colonialidade de seus corpos e ações a todo momento é o que buscamos.

Esperamos que as músicas tenham embalado a leitura, estas são importantes, pois a arte é uma das formas de nos mantermos com sanidade diante de tantas opressões. Juntas, vamos inaugurar feminismos pelas infâncias!

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do Centro de Educação**. Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 1, jan./abr., 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES; CRUZ, Tatiane Cosentino da; JUVENAL, Ana Cristina. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 2, p. 85, 2011. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em: 26 abr. 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO. L. R. (Orgs). **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001a. p. 69-92.
- ALANEN, Leena. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens.; CORSARO, William A.; HONIG, M-S. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. England: Palgrave Macmillan, 2009, p. 159- 174.
- ANDRÉ, Marli. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. Revista multidisciplinar Plurais. In: **Plurais Revista Multidisciplinar**. Salvador, v 1, n 1, p 30-41, jan/abr. (2016). Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/2300/1605> Acessado em: 10 fev. 2024.
- ANDRADE, Aldia Mielniczki de. **Branquitude na creche**: relações educativo-pedagógicas com crianças de zero a três anos, em uma instituição educacional de Curitiba, PR. 2021. 180f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.
- ARIÈS. Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BALLESTRIN, Luciana. “Feminismos Subalternos”. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017a.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 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 dá outras providências. Lei Ordinária, Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Lei do Ensino Fundamental de 9 anos. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº20/09 e Resolução CNE/CEB nº05/09. Brasília, 2009.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação; Câmara da Educação Básica, 2009.

BRASIL. **Práticas Cotidianas Na Educação Infantil - Bases Para A Reflexão Sobre As Orientações Curriculares**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por Amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acides Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero a Seis**, v. 20, n. 37 p. 95-11, jan-jun 2018.

BARROS; Gustavo de Almeida; MUNARI, Silvio Ricardo; ABRAMOWICZ, Anete. Educação, Cultura e Subjetividade: Deleuze e a Diferença (Education, Culture and Subjectivity: Deleuze and the Difference). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 108-124, 2017.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino ; PALL, Valéria Oriani. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. In: **Educação Unisinos**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil, v. 17, n. 2, maio-agosto, 2013, pp. 145-154. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2013.172.07/2016>

Acesso em: 6 mar. 2023.

CAMARGO, Sandra Celso de; SALGADO, Raquel Gonçalves. "Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!": infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil. In: SILVA, Adriana A.; FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.) **"Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 25p.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. Recriações de papéis sociais sobre família no brincar de crianças pequenas. In: **Educação**, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, n. 44, 2019, Janeiro, pp. 1-23,. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34956>
Acesso em: 08/03/2023.

CARDOSO, Cíntia. **Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnicoraciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis.** 2018. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAROSIO, Alba. Feminismo latinoamericano: imperativo ético para la emancipación. In: **Género y globalización.** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2009. p. 229 – 252.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio Do Lar Ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito E Discriminação Na Educação Infantil.** 6. ed. 6. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

CECHIN, Michelle Brugnara Cruz. O que se aprende com as princesas da Disney? **Revista Zero-a-Seis**, v. 1, n. 29 p.131-147 | jan-jul. 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: Jean Poupart, et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa Enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, jan./jun. 2009, v.11, n. 19, p. 17-25.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche.** Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin; CARDOSO, Cintia. A educação e o cuidado dos bebês na pandemia: uma análise a partir das relações geracionais, raciais e de gênero. **Revista Zero-a-Seis.**, v. 23, p. 175-194, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/79001> Acesso em: 22 out. 2022.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; MORO, Catarina. Educação infantil no cenário brasileiro pós golpe parlamentar: políticas públicas e avaliação. **Revista Zero-a-Seis**, v. 19, n. 36, p. 349-360, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p349>. Acesso: 12 out. 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feminista**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2015**. Educação Infantil – Orientações para Estudo e Planejamento. 2015. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2016**. Educação Infantil – Tempos e Espaços de Aprender. 2016. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2017**. Educação Infantil – Orientações para Estudo e Planejamento. 2017. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2018**. Educação Infantil. 2018. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2019**. Educação Infantil – Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular. 2019. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2020**. Educação Infantil – O diálogo entre a BNCC e o Currículo da RME para uma Cidade Educadora. 2020. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2021**. Educação Infantil – O acolhimento enquanto princípio e fundamento das relações na Educação Infantil.

2021. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>. Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **SEP 2022**. Educação Infantil – Aprendizagem Criativa e Robótica na Cidade Educadora. 2022. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/cadernos-pedagogicos/4728>, Acesso: 12 out. 2022.

CURITIBA. Secretaria de Município da Educação. **Currículo da Educação Infantil: diálogos com a BNCC**. 2022. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2020/6/pdf/00279189.pdf> Acesso: 12 out. 2022.

DIAS, Lucimar Rosa. Considerações para uma educação que promova a igualdade étnico-racial das crianças nas creches e pré-escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 567-595, 2015.

DIAS, Lucimar Rosa; JANUÁRIO, Eduardo; PEREIRA, Nilda Silva; OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias de Oliveira; TRIPODI, Zara Figueiredo (2021). **Estudo nº VII: Racismo, Educação Infantil e Desenvolvimento na Primeira Infância**. Núcleo Ciência Pela Infância. <http://www.ncpi.org.br>. Acesso em: 01/11/22.

DELGADO, Ana Cristina Coll; NÖRNBERG, Marta. Do abrir-se aos pontos de vista e forças do desejo dos bebês e crianças bem pequenas. In: **Revista Linhas Críticas**, v. 19, n. 38, enero-abril, 2013, pp. 147-167 Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4097/3758> Acesso em: 3 mar. 2023.

FACCHINI, Regina. Feminismos e estudos sobre mulheres e gênero no Brasil: um olhar a partir das articulações presentes na luta por creches. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 35-63.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. Invitações Pós-coloniais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos (Orgs.). **Infâncias e Pós-colonialismo pesquisas em busca da Pedagogias descolonizadoras**. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 11-23.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da infância e a diversidade de gênero de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2004.

FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Pesquisa Engajada e Intervenção em Educação Ambiental Dialógica**. - UECE(2016). Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/t224.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

FORMIGA, Gicele Carvalho Batista. **O Prisma de Gênero e a Produção das Cores da Diferença na Educação Infantil**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Sergipe, 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2005.

GOBBATO, Carolina; Barbosa, Maria Carmen Silveira Bebês no coletivo da creche: Encontros e provocações redimensionando o fazer pedagógico. In: **Revista Linhas Críticas**, Universidade de Brasília, Brasil, v. 25, 2019, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567256004> Acessado em: 2 jan. 2023.

GONZALEZ, Lélia. Mulher negra. **Mulherio**, São Paulo, ano I, n.3, 1981, p. 4.

GONZALEZ. De Palmares às escolas de samba, estamos aí. **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 5, jan/fev., 1982. p. 3.

GONZALEZ. Beleza negra, ou ora yê-yê-ô. **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 6, mar/abr., 1981, p. 4.

GONZALEZ. E a trabalhadora negra, cumê que fica? **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 7, mai/jun., 1982, p. 4.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020. 375 p.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. - Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019a.

HOOKS, bell. **Teoria Feminista da margem ao centro**. Tradução Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019b.

HOOKS, bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista pensar como negra. Tradução Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019c.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvli Libaneo. São Paulo: Elefante, 2020.

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. **Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância**. N. 17. Porto: Afrontamento, 1994, p.185-216.

KOLLER, Sílvia Helena; NARVAZ, Martha Giudice. Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIMA, Paula Valim. **O projeto educativo da nova direita brasileira**: sujeitos, pautas e propostas. Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni. 2020. 232fls. Dissertação (Mestrado) apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

LIMA, Antonia Emanuela Oliveira de; SILVA, Fátima Sampaio. Uma proposta de formação em contexto para as professoras de uma creche municipal de Fortaleza. In: **Educar em Revista**, n. 54, out-dez, 2014, pp. 293-30, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/JmZv6jbhN3h5C79jYjbK6ck/?lang=pt> Acesso em: 7 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Louro (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 7-34.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. In: **Revista española de investigaciones sociológicas**, n. 62, p. 193-244, 1993[1928]. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=766796> Acesso em: 8 br. 2024.

MARQUES, Fernanda Pedrosa Coutinho; LUZ, Iza Rodrigues da. O Choro dos Bebês e a Docência na creche. In: **Educação em Revista**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, . 38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/BvDqnSFH4wkGHyvGGDqLr7B/> Acesso em: 7 mar. 2023.

MARQUES. Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. In **Revista Educação em Foco**, ano 19,n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1221> Acessado em: 7 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.9- 29.

MORUZZI, Andrea; Abramowicz, Anete. PODE A CRIANÇA FALAR? Sobre feminismos subalternos, infâncias e educação infantil. **Revista Teias**, v. 24, n. especial, abr./jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** (lecture). Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 2003.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do; RODRIGUES, Claudia Meire; SILVA, Dilma Antunes. Docência na creche: contradições e enfrentamentos. **Revista Periferia - Educação, Cultura e Comunicação**, v. 13, n. 3, p. 96-121, set./dez. 2021.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Algumas ideias para uma reflexão sobre infância e interseccionalidade** (lecture). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo - SP, 2018.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do; SANTOS, Vanessa Nunes dos; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. Infâncias Ingovernáveis: Aprendizagens e Proteção Social. In: FRANÇA, Rosilene Marques Sobrinho de; COSTA, Teresa Cristina Moura (Orgs.) **Questão social, direitos e políticas públicas na realidade brasileira contemporânea.** Teresina : EDUFPI, 2022. 433 p.

NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. **Transfeminismo.** São Paulo: Jandaíra, 2023.

NODARI, Sandra. Nomes e pronomes na Língua Portuguesa: a questão sexista no idioma e na academia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e74197, 2021.

OBSERVATÓRIO COVID-19 BR. **Óbitos por Covid no país.** Plataforma independente. Disponível em: <https://covid19br.github.io/>. Acesso em: 5 set. 2022.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete Infância, Raça e “Paparicação”. In: **Educação em Revista** - UFMG, . 26, n. 2, agosto, 2010, pp. 209-2206 Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3993/399360924014.pdf> Acessado em: 01/01/23

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. O que não tem nome não existe! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de interseccionalidade. In: OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos. (Org.). **Educação e interseccionalidades.** 1 ed. Curitiba: NEAB - UFPR, 2018, v. 1, p. 19-48.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. O QUE NÃO TEM NOME NÃO EXISTE! Feminismo negro e o percurso histórico do conceito de Interseccionalidade In: OLIVEIRA, Lígia Ziggotti de; CUNHA, Josafá Moreira da; KIRCHHOFF, Rafael dos Santos (Orgs.). **Educação e interseccionalidades.** – 1. ed. - Curitiba: Ed. NEAB UFPR, 2018.

PRADO, Patrícia Dias. Relações de idade e geração na Educação Infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-Posições**, v. 24, , v.1 , n. 70, p. 139-157, jan./abr. 2013.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PRECIADO, PAUL. Quem defende a criança Queer? In: **Revista Jangada**, Viçosa – MG, n. 1, jan - jun, 2013. Disponível em: <https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/17/2> Acessado em: 27 ago. 2024.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. v.36, n.2, p.631-644, 2010.

QVORTRUP, Jens. Crescer na Europa. Horizontes actuais dos estudos sobre infância e juventude. **A infância na Europa: um novo campo de pesquisa social**. Disponível em: <http://centrodepesquisa.acasatombada.com.br/omeka/files/original/29828cc2feb4f312b147a01e27237723.pdf> (Childhood in Europe: a New Field of Social Research. In: CHISHOLM, Lynne; KRÜGER, P.; du BOIS-RAYMOND, M. (Eds.). **Growing up in Europe**. Berlin/New York: De Gruyter, 1995, p.7-19.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. In: **Revista Bagoas**, n, 05, p.17-44, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/2309> Acessado em: 2 ago. 2024.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória na ANPED (1990-1996). In: **Pro-Posições**, v. 10, n.1 (28), pp.54-74, março de 1999.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; MANHOLER, Estefânia; GOMES, Alberto Albuquerque. Em busca de identidade: Educação Infantil é lugar de homem? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2298-2313, nov., 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14438> Acesso em: 10 mar. 2023.

RODRIGUES, Alexsandro; OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de; ROCON, Pablo Cardozo; ROSEIRO, Steferson Zanoni. Precárias experiências em dissidências: crianças que não cabem em si. In: **Revista Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, 2019.

ROSA, Clélia Virginia. Creche, raça e classe: relações complexas numa creche empresa privada. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 226-248.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cadernos de Pesquisa**, SP, nov., 1984. p. 73-79.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 28, n.12 p. 1467-1471, 1976.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 27, 2001. p. 47-68.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022001000100004> . Acesso em: 20 set. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2kLRyVZ>. Acesso em: 4 jun. 2022.

ROSEMBERG, Fúlvia. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. 188 p.

SANTANA MIRANDA, Amanaiara Conceição de; SANTOS, Luís Carlos Ferreira dos. Filosofia da educação a partir de outras paisagens: infâncias afro-brasileiras e pedagogia decolonial. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 17, 2022. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19434> Acesso em: 10 mar. 2023..

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da descolonização do pensamento adultocêntrico à educação não sexista desde a creche: por uma pedagogia da não violência. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 246-272.

SANTIAGO, Flávio. Gritos sem palavras: Resistências das Crianças Pequeninhas Negras Frente ao Racismo. In: **Educação em Revista** - Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil, v. 31, n. 2, pp. 129-153, abril-junio 2015, . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DgFvJxgwpcw7J8748FVVbt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 5 mar. 2023.

SANTIAGO, Flavio. “Não é nenê, ela é preta”: Educação Infantil e Pensamento Interseccional. In: **Educação em Revista**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 36, e220090, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tyzm4v7TDVpDtsBcNmvhKzz/> Acesso em: 8 fev. 2023.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistências. In: **Revista Roteiro**, Joaçaba- SC, v.45, jan./dez., 2020. p. 1-18.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**. n. 1, p. 49-68, jan. /jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez., 1990.

SILVA, Adriana Alves. Niunamenos: feminismo, pedagogias e poéticas da resistência. Dossiê Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. **Revista Zero-a-Seis** (UFSC), jan-jul., 2018. p. 221-234.

SILVA, Claudionor Renato da; RODRIGUES, Adrielle de Sena Cardoso; BATISTA, Carleidy. Observações Estagiais com Bebês. In: **Olhar de Professor**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, v. 22, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68462591008> Acesso em: 9 mar. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD; Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Márcia Anacleto de. Por uma educação antirracista desde a creche. In: TELES, Maria Amélia de Almeida; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p. 91-116.

SOUZA, Lídia de Jesus; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. Violência doméstica no contexto de isolamento social pela pandemia de covid-19. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 213-232, maio/set. 2022.

SOBRAL, Cristiane. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Ed. Teixeira, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TEBET, G. G. de C. **Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. 2013. Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

TELES, Maria Amélia de Almeida. Feminismos, Interseccionalidades, Divisão Sexual do Trabalho, Maternidade e Creches! Ou quem se lembra das crianças pequenas? In: SILVA, Adriana Alves.; FARIA, Ana Lucia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.) **Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças**

pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 257p.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. In: **Revista Zero a Seis**, v. 6, n. 9. Jan/jun. p. 1-14, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360>. Acesso em: 30 set. 2022.

VIEIRA, Daniele Marques. **Imagens da experiência educativa de professores da educação infantil no espaço-ambiente do Proinfância**. 2016. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

VIEIRA, Daniele Marques. A fotografia na experiência educativa de professores: do olhar e das interpretações. **Educar em revista**. [online]. 2019, vol.35, n.74, p.309-327. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.63667>. Acesso em: 28 mar. 2025.

WELLER, W. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 205-224, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/pYGppjZyvTjJH9P89rMKHMv/?lang=pt#:~:text=O%20conceito%20de%20gera%C3%A7%C3%B5es%20vem,ou%20como%20categoria%20pouco%20teorizada>. Acesso em: 8 abr. 2024.

WELLER, W.; BASSALO, L.M.B. A insurgência de uma geração de jovens conservadores: reflexões a partir de Karl Mannheim. **Estudos Avançados (ONLINE)**, v. 34, p. 391-407, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142020000200391&script=sci_arttext. Acesso em: 9 abr. 2024.

APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1º Momento: Inserção e Autorização da Pesquisa

Conversa com a gestão e as profissionais da unidade educativa - informando sobre a pesquisa e solicitando a autorização para circular na instituição (nos espaços em que as/os bebês e/ou crianças agindo com mais autonomia e livres nas interações e nos espaços) e para adentrar nas salas de referência.

Conversa com as famílias: primeiro momento será o envio de Carta de Apresentação pelas agendas e segundo momento: reuniões para dialogar sobre a proposta da pesquisa e solicitar autorização a partir dos TCLEs.

Conversa com as/os bebês e as crianças consistirá em entrar na sala e interagir nas situações cotidianas, observando suas manifestações em relação à presença da pesquisadora.

2º Momento: Observação Participante

- a) Conhecer as/os bebês e crianças, observar suas relações e preferências relacionadas aos brinquedos, brincadeiras, repertórios culturais, relações intrageracionais e intergeracionais:
 - identificação acontecerá a partir da observação e do movimento de conhecer e me apresentar às crianças;
 - conhecer o contexto da unidade escolar e familiar das/os bebês e crianças, a partir disso, levantaremos dados gerais da unidade educacional e contexto local por meio da documentação disponível na instituição;
 - conhecer as intencionalidades das propostas pedagógico-educativa oferecidas aos bebês e crianças e como estas interagem com tais situações.

- b) Conhecer e identificar as rotinas (acolhida, atividades direcionadas, atividades livres, alimentação, higiene, despedida):

- como as crianças se inserem e interagem nos diferentes momentos da rotina, com quem se relacionam, quais aspectos da rotina influenciam nas relações estabelecidas nos diferentes momentos e os papéis sociais que atribuem ou lhes são atribuídos de acordo com o gênero, raça e classe;
 - identificar as intencionalidades das propostas planejadas pelas docentes para as situações educativo-pedagógicas;
 - identificar por meio do projeto pedagógico da instituição quais as concepções de infância, raça, gênero e classe presentes,
- c) Conhecer e identificar os diferentes espaços que fazem parte das rotinas das crianças dentro do Centro Municipal de Educação Infantil:
- como as crianças se inserem e interagem nos diferentes espaços, com quais grupos se relacionam neles, quais aspectos desses espaços influem nas relações estabelecidas neles;
 - como as docentes e demais adultas da instituição compreendem as relações de gênero, raça e classe por meio das manifestações destas em todos os momentos do cotidiano e nos diversos espaços da instituição, seja por meio de artefatos decorativos, organização espacial e temporal da escola, interferências nas situações de brincadeiras livres, atitudes de acolhimento ou não aos bebês e crianças na intersecção com gênero e raça.
- d) Situações prioritárias de observação:
- as propostas educativo-pedagógicas planejadas e propostas pelas docentes ao grupo de bebês e crianças com viés racial ou de gênero;
 - interação das crianças com situações educativo-pedagógicas planejadas e propostas pelas docentes ao grupo de bebês e crianças com viés racial ou de gênero e a atitude das adultas diante destas interações;
 - as iniciativas dos bebês e crianças bem pequenas relacionadas a gênero e raça;
 - autonomia de ação dos bebês e crianças bem pequenas que possibilitem reflexão-ação da prática pelas docentes;

- presença ou ausência de situações educativo-pedagógicas planejadas relacionadas a questões de gênero e relações étnico-raciais.

- e) Elementos de diferenciação presentes nas relações intrageracional e intergeracional no cotidiano institucional:
 - aspectos de exclusão/estranhamento;
 - diferenças culturais (brincadeiras, oralidade, gestos, expressões, visão de mundo, hábitos, conhecimentos, experiências);

- sexismo e/ou racismo.

APÊNDICE 2 - LISTA DE LIVROS DA ESTANTE FEMINISTA

- O olho mais azul- autora Toni Morrison;
- Hibisco Roxo - autora Chimamanda Adichei Ngozi;
- Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz - autora Cristiane Sobral;
- O perigo da história única - autora Chimamanda Adichei Ngozi;
- Sejamos todas feministas - autora Chimamanda Adichei Ngozi;
- Para educar crianças feministas - autora Chimamanda Adichei Ngozi;
- O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras - autora bell hooks;
- Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade - autora bell hooks;
- Erguer a voz - autora bell hooks;
- Quem disse? - autora Carolina Arcali;
- Meu crespo é de rainha - autora bell hooks;
- Ei você: Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro - autor Dapo Adeola;
- Mãos - autora Kiusam de Oliveira;
- Omo - Oba: Histórias de princesas e príncipes - autora Kiusam de Oliveira;
- Com qual penteado eu vou - autora Kiusam de Oliveira;
- Leca - autora Letícia Carolina Nascimento;
- O pequeno sereio - autora Janaina Tokitaka;
- Julián é uma sereia - autora Jéssica Love;
- Pode pegar - autora Janaina Tokitaka;
- Neguinha, sim! - autor Renato Gama;
- Não me toca seu boboca - autora Andrea Viviana Taubman;
- O lenço de cetim da mamãe - autoras Chimamanda Adichie Ngozi e Nwa Grace-James;
- Carolina Maria de Jesus - Editora Mostarda;
- Heitor e sua boneca bebê - autor Leandro Antunes;
- Diálogos feministas e antirracistas (nada fáceis) com as crianças - Bianca Santana.